

# Pedagogía y Saberes

Cuerpo, saberes y subjetividad  
en la educación y la pedagogía

Nº 44, enero - junio de 2016  
ISSN: 0121-2494  
Bogotá, D. C. Colombia

**Universidad Pedagógica Nacional**  
**Facultad de Educación**

RECTOR

**Adolfo León Atehortúa Cruz**

VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

**Sandra Patricia Rodríguez Ávila**

VICERRECTORA ACADÉMICA

**Piedad Ortega Valencia**

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO

**Luis Alberto Higuera Malaver**

SECRETARIO GENERAL

**Helberth Augusto Choachí González**

SUBDIRECTORA DE GESTIÓN DE PROYECTOS, CIUP

**Nydia Constanza Mendoza Romero**

DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECTOR DE LA REVISTA

**Carlos Ernesto Noguera-Ramírez**

EDITORA

**Dora Lilia Marín-Díaz**

TRADUCCIÓN AL INGLÉS

**Laura Macias Palacios**

**Instituto Pedagógico Nacional**

TRADUCCIÓN AL PORTUGUÉS

**Gustavo Adolfo Parra León**

**Universidad Pedagógica Nacional**

Asistencia Editorial

**Karen Yurani Lugo**

**María Isabel Valencia**

Estudiantes Facultad de Educación

La revista *Pedagogía y Saberes* está indexada en:  
Publicaciones Científicas y Tecnológicas, PublÍndex, Colciencias,  
en categoría B

Educational Research Abstract, ERA

Sistema de Información en Línea para Revistas Científicas de  
América Latina, el Caribe, España y Portugal, LatÍndex

Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación  
Educativa, IRESIE

Biblioteca Digital OEI

Ulrich Periodicals Directory

DIALNET

Preparación Editorial

**Universidad Pedagógica Nacional**

Grupo Interno de Trabajo Editorial  
Coordinadora

**Alba Lucía Bernal Cerquera**

Editora de Revistas UPN

**Laura Rodríguez Mejía**

Corrección de estilo

**Martha Méndez Peña**

Imagen portada

**Título:** Después del sueño

**Autor:** Walter Tello

**Técnica:** Mixta sobre papel

**Dimensiones:** 96x68 cm

Diseño editorial y carátula

**Mauricio Suárez Barrera**

Diagramación

**Mauricio Salamanca**

Finalización de artes

**Johny Adrián Díaz Espitia**

Tarifa Postal N.º 1037 de 1990

Dirección: Calle 73 N.º 11-73 A. A. 75144

pedagosaberes@pedagogica.edu.co

Bogotá, Colombia

Canje Interbibliotecario

División de Biblioteca y Recursos Bibliográficos

canjeupn@pedagogica.edu.co

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.

## Comité Editorial

**Alfredo Veiga-Neto**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Alejandra Beatriz Castillo**

*Universidad de Artes y Ciencias Sociales, Chile*

**Claudia Ximena Herrera Beltrán**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

**Guillermo Bustamante Zamudio**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

**Mario Díaz Villa**

*Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México*

**Olga Cecilia Díaz Flórez**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

## Comité Científico

**Selma Garrido Pimenta**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Carlos Augusto Hernández**

*Universidad Nacional de Colombia, Colombia*

**Gabriela Ossenbach Sauter**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*

**Andrés Klaus Runge Peña**

*Universidad de Antioquia, Colombia*

**María Esther Aguirre**

*Universidad Autónoma de México, México.*

**Miguel Ángel Gómez Mendoza**

*Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia*

**Monserrat Galcerán Huguet**

*Universidad Complutense de Madrid, España*

**Adolfo León Atehortúa Cruz**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

**António Nóvoa**

*Universidad de Lisboa, Portugal*

**Martha Cecilia Herrera**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

**Maria do Carmo Martins**

*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

**Martha Lorena Salinas**

*Universidad de Antioquia, Colombia*

**Ileana Rojas Moreno**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

## Pares Evaluadores

**Alexandre Fernández Vaz**

*Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC (Trindade)  
Florianópolis (SC), Brasil  
alexfvaz@uol.com.br*

**Marcus Aurelio Taborda de Oliveira**

*Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG  
Belo Horizonte (MG), Brasil  
marcustaborda@pq.cnpq.br*

**Luis Fernando Marín Ardila**

*Profesor e investigador Universitario  
Bogotá, Colombia  
luisfdomarin@hotmail.com*

**Lucía Martínez Moctezuma**

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos  
México (DF), México  
luciamoctezuma@yahoo.com.mx*

**William Moreno Gómez**

*Universidad de Antioquia-UdeA  
Medellín, Colombia  
williammorenoiuef@gmail.com*

**Alberto Moreno Doña**

*Universidad de Valparaíso  
Viña del Mar, Chile  
alberto.moreno@uv.cl*

**Óscar Pulido Cortés**

*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-UPTC  
Tunja, Colombia  
oscar.pulido@uptc.edu.co*

**Astrid Bibiana Rodríguez Cortés**

*Universidad Pedagógica Nacional-UPN  
Bogotá, Colombia  
abrodriguez@pedagogica.edu.co*

**Bernardo Barragán Castrillón**

*Universidad de Antioquia-UdeA  
Medellín, Colombia  
bernardo.barragan@udea.edu.co*

**Cynthia Farina**

*Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología  
Sul-rio-grandense  
Pelotas (RS), Brasil  
cynthiafarina@pelotas.ifsul.edu.br*

**Juan Manuel Carreño Cardozo**

*Universidad Pedagógica Nacional-UPN  
Bogotá, Colombia  
jcarreno@pedagogica.edu.co*

**León Jaime Urrego Duque**

*Universidad de Antioquia-UdeA  
Medellín, Colombia  
leon.urrego@udea.edu.co*

**María Cristina Conforti Rojas**

Pontificia Universidad Javeriana  
Bogotá, Colombia  
conforti@javeriana.edu.co

**Julio Groppa Aquino**

Universidade de São Paulo  
São Paulo (SP), Brasil  
groppaq@usp.br

**Alexander Stip Martínez**

Gimnasio Campestre Los Cerezos  
Bogotá, Colombia  
alexander.stip@gmail.com

**Maximiliano Prada Dussán**

Universidad Pedagógica Nacional-UPN  
Bogotá, Colombia  
aprada@pedagogica.edu.co

**Guillermo Bustamante Zamudio**

Universidad Pedagógica Nacional-UPN  
Bogotá, Colombia  
guibuza@gmail.com

**Miguel Gutiérrez Peláez**

Universidad del Rosario  
Bogotá, Colombia  
miguel.gutierrez@urosario.edu.co

**Rosa María González Jiménez**

Universidad Nacional Autónoma de México  
México (DF), México  
rosamaría@upn.mx

**Sandra Herrera Restrepo**

Humboldt-Universität zu Berlin  
Berlín, Alemania  
sandra.herrera@hu-berlin.de

**Juan Carlos Amador**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Bogotá, Colombia  
jcarlosamador2000@yahoo.com

**Jairo Hernando Gómez Esteban**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Bogotá, Colombia  
jairogo50@gmail.com

**Lizabeth Ahumada Yaneth**

Antena Infancia y Juventud de Bogotá  
Asociación Mundial de Psicoanálisis  
Bogotá, Colombia  
lizbeth.ahumada@gmail.com

**Estanislao Antelo**

Universidad Nacional de La Plata-UNLP  
Universidad Nacional de General Sarmiento-UNGS  
Buenos Aires, Argentina  
anteloe@yahoo.com

**Kazumi Munakata**

Pontificia Universidade Católica de São Paulo  
São Paulo (SP), Brasil  
kazumi.munakata@gmail.com

**Pablo Pineau**

Universidad de Buenos Aires-UBA  
Buenos Aires, Argentina  
pablopineau@gmail.com

**Pablo Andrés Toro Blanco**

Universidad Alberto Hurtado  
Santiago de Chile, Chile  
ptoro@uahurtado.cl

**Juan-Miguel Fernández-Balboa Balager**

Universidad Autónoma de Madrid  
Madrid, España  
juammiguel.fernandezbalboa@uam.es

**Andrea Roberta Kottow Keim**

Universidad Andrés Bello  
Santiago de Chile, Chile  
akottow@unab.cl

**Dulfay Astrid González Jiménez**

Universidad San Buenaventura (Cali)  
Cali, Colombia  
dulfayastrid@gmail.com

**Andrés Klaus Runge Peña**

Universidad de Antioquia-UdeA  
Medellín, Colombia  
akrp777@gmail.com

**Paula Caldo**

Universidad Nacional de Rosario-Conicet  
Rosario, Argentina  
paulacaldo@gmail.com

**Sonia Marsela Rojas Campos**

Universidad Central  
Bogotá, Colombia  
srojasc1@ucentral.edu.co

**Miguel Vicente Pedraz**

Universidad de León (Vegazana)  
León, España  
mvicp@unileon.es

**Francisco Arturo López Serra**

Universidad de Murcia  
Murcia, España  
plopez@um.es

**Octavio Henao**

Universidad de Antioquia-UdeA  
Medellín, Colombia  
octahenao@gmail.com

**Carlos Andrés Parra Mosquera**

Universidad de Antioquia-UdeA  
Medellín, Colombia



Título: Sin título  
Autor: Walter Tello  
Técnica: Mixta sobre papel  
Dimensiones: S/D

# Pedagogía y Saberes

## 44

Primer Semestre 2016

## Contenido

### Editorial

Cuerpo, saberes y subjetividad en la educación y la pedagogía 7-8

*Claudia Ximena Herrera Beltrán*

*Pablo Ariel Scharagrodsky*

### Artículos

Diseño de sujetos morales, sanos y patriotas. Formación de profesores de Educación Física. Argentina, 1938-1967 9-20

*María Andrea Feiguin*

*Ángela Aisenstein*

El *Homo sportivus* en la formación de docentes de Educación Física en el Uruguay (1906-1956) 21-34

*Paola Dogliotti Moro*

Notas para una genealogía de códigos de vestir y tecnologías estetizantes en la escuela colombiana 35-46

*Alexánder Aldana Bautista*

Prácticas amorosas en la escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX: Apuntes para una historia del amor femenino 47-62

*Claudia Ximena Herrera Beltrán*

Cuerpo y discurso psiquiátrico a comienzos del siglo XX en Uruguay: Insuficiencia, debilidad y adaptación 63-70

*Agustina Craviotto Corbellini*

Cuerpos y feminidades en la vida religiosa en el Instituto de Hijas de María en Colombia (1980-2015) 71-81

*Pablo A. Scharagrodsky*

*Carolina M. Ojeda*

El cuerpo contemporáneo: Entre la tesis de excepcionalidad del hombre y su oscurantismo 83-91

*Aída Sotelo Céspedes*

Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión 93-103

*Ana Cristina León Palencia*

Interseccionalidad e inclusión en la educación superior: Consideraciones sobre la Universidad Nacional de Colombia 105-118

*María Lucía Rivera Sanín*

Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro 119-129

*Gert J. J. Biesta*

*Traductor: Carlos Ernesto Noguera-Ramírez*

Critical Theory: From Michael Apple's Perspective (Review) 131-135

*Sandra Vega Carrero*

*Christopher Cunningham*

Política editorial 137-141



Título: Sin título  
Autor: Walter Tello  
Técnica: Mixta sobre papel  
Dimensiones: S/D

W. Tello 2016

# Editorial

## Cuerpo, saberes y subjetividad en la educación y la pedagogía

**E**l presente número reúne una serie de trabajos sobre la problemática de los cuerpos y su devenir en clave histórica, fundamentalmente en el campo de la pedagogía, los sistemas de instrucción pública y los procesos de escolarización modernos. Desde enfoques metodológicos y perspectivas teóricas distintas, los artículos aquí reunidos presuponen a los cuerpos como construcciones socioculturales históricamente situados, proceso en cuya configuración el entramado educativo y escolar desempeña un papel importante. Las instituciones educativas modernas cuentan con una heterogénea cultura escolar en la que los cuerpos muchas veces han sido omitidos, silenciados, ocultados, suprimidos o excluidos. Sin embargo, también los cuerpos, y su materialidad son la primera presencia en las escuelas y colegios, como objetos de permanente ocupación y preocupación, regulación, gestión y control.

En tal sentido, cualquier proceso de pedagogización o de escolarización es en principio, y fundamentalmente, un proceso corporal. Por un lado, los cuerpos escolarizados son un terreno de disputa en el que se alojan un conjunto variado de sistemas, lógicas, juicios, inferencias y registros simbólicos. Aparecen conceptualizados, imaginados, representados, caracterizados, narrados, ejemplificados, explicitados, figurados, simulados, metaforizados, evocados, fantaseados, experimentados, actuados y materializados de ciertas maneras y con determinados sentidos. Por otro lado, diversos significados morales, sexuales, culturales, éticos, económicos, ideológicos y políticos se entremezclan en el campo pedagógico y en los discursos, saberes y prácticas educativas. Muchos de ellos han sido analizados y retomados en los trabajos aquí presentados.

En uno de los artículos se interroga por los diferentes significados sobre la sexualidad, el deseo, el placer, la sensibilidad y la emocionalidad construidos, reconstruidos y resistidos en instituciones religiosas colombianas. Otro focaliza la atención en las prácticas amorosas en las instituciones colombianas en la primera mitad del siglo xx y los modos en que el amor femenino se configuró y re-configuró. Uniformes y vestimentas escolares, formas de presentación, aderezos, etiquetas, peinados decentes y cuerpos aseados es otro de los asuntos problematizados e interpretados por uno de los artículos, mientras que en otro de ellos se aborda el tema de la moralidad, la salud y el patriotismo en la formación de profesores de educación física en la Argentina en el periodo comprendido entre 1938 y 1967. Una temática similar es revisada en la perspectiva de la cultura física, especialmente a partir del universo deportivo, en un interesante trabajo sobre la formación de docentes de educación física en el Uruguay (1906-1956).

Algunos de estos y otros temas forman parte del presente número que, no solo instauro por primera vez en Colombia un espacio para el encuentro sobre esta temática, sino que constituye otra de las apuestas que como amigos e investigadores de la historia del cuerpo, de la historia de la educación física, de los deportes y de las prácticas corporales en la escuela, hemos soñado y logrado. Esta puesta en escena de algunos de nuestros intereses e investigaciones nutre y permite pensar nuevos encuentros, otras dinámicas, siempre inquietas por el ejercicio investigativo en Iberoamérica. El ejercicio adelantado en este número nos invita a pensar los cuerpos, sus materialidades y la compleja historia de la subjetividad incardinada como un proceso nunca acabado en el que las producciones, las fugas y las resistencias son parte de lo que circula, se transmite, se enseña y se aprende en las instituciones educativas modernas producidas y transformadas a partir del siglo XVI.

**Claudia Ximena Herrera Beltrán**

**Pablo Ariel Scharagrodsky**

# Diseño de sujetos morales, sanos y patriotas. Formación de profesores de Educación Física. Argentina, 1938–1967

Designing Moral, Healthy and Patriotic Subjects. Physical Education Teachers' Training. Argentina, 1938–1967

Design de sujeitos morais, saudáveis e patriotas. Formação de professores na educação física. Argentina 1938–1967

María Andrea Feiguín\*  
Ángela Aisenstein\*\*

\* Estudiante de Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social, Universidad Nacional de Luján. Correo electrónico: mafeiguin@hotmail.com

\*\* Doctora en Educación Universidad Nacional de Luján/Universidad de San Andrés. Correo electrónico: aaisenstein@gmail.com

## Resumen

En este artículo se presentan los fundamentos político-ideológicos y las concepciones disciplinarias y pedagógicas que caracterizaron la cultura escolar del Instituto Nacional de Educación Física General Belgrano como nuevo dispositivo de formación de profesores para todo el país. Su creación se interpreta como expresión local de un conjunto de ideas que tensionaron dicha formación entre la renovación y la conservación, y produjeron un conjunto de rituales, una mística y una estética que perdurarían como modelo docente en la disciplina a lo largo del tiempo. La investigación se basó en el análisis de documentos y entrevistas a graduados.

## Palabras clave

Educación física; formación docente; Argentina; cultura escolar; dispositivo

## Abstract

This article shows the political and ideological foundations as well as the disciplinary and pedagogical conceptions that characterized the school culture of the General Belgrano National Physical Education Institute as a new teacher education apparatus for the whole country. Its creation is interpreted as a local expression of a set of ideas that stressed training between renovation and conservation, and produced a number of rituals, a mystic and an esthetic that would last as a teaching model in the discipline over time. The research was based on the analysis of documents and interviews with graduates.

## Keywords

Physical education; teacher training; Argentine; school culture; apparatus

## Resumo

Este trabalho apresenta os fundamentos político-ideológicos e as concepções disciplinares e pedagógicas que caracterizaram a cultura escolar do *Instituto Nacional de Educação Física General Belgrano* como um novo dispositivo de formação de professores para todo o país. Sua criação pode se interpretar como expressão local de um conjunto de ideias que geraram tensão na formação entre a renovação e a conservação, e produziram um conjunto de rituais, uma mística e uma estética que perdurou, ao longo do tempo, como modelo docente da disciplina Educação Física. A pesquisa baseia-se na análise de documentos e entrevistas com os graduados.

## Palavras-chave

educação física; formação docente; Argentina; cultura escolar; dispositivo

Fecha de recepción: febrero 3 de 2016

Fecha de aprobación: febrero 26 de 2016

## Introducción

Este escrito es producto de un trabajo de investigación, colectivo y en curso, que se propone profundizar el conocimiento de la historia de la formación de profesores de educación física en Argentina, entendida como un proceso paralelo a la incorporación de la asignatura al currículo escolar. Desde allí se piensa la organización de la formación de profesores para la enseñanza de la educación física en el país como una política tributaria de la sanción de la Ley de Educación Común, N.º 1420/84, que prescribía la obligatoriedad escolar para todos los niños de 6 a 14 años de edad<sup>1</sup>. Cada uno de los artículos de esa ley puede descifrarse como respuesta a las problemáticas políticas, sociales y pedagógicas que enfrentaba el proceso de conformación y estabilización del Estado nacional argentino. En ese marco, se entienden la educación y la educación física como una de las estrategias del Estado para atender los problemas técnicos derivados del ejercicio del poder en una sociedad que se organizaba de acuerdo con los dictados de la democracia liberal.

Sin embargo, aun cuando la oportunidad de incorporación de la educación física al conjunto de los saberes escolares parece haber sido un aspecto estrictamente nacional, los contenidos y formatos que asumió fueron herederos del clima de ideas y de estrategias de construcción política que recorrían Europa (y los países que la tomaban como modelo) entre fines del siglo XIX y primeras décadas del XX.

La formación del ciudadano y la preparación del soldado ante posibles conflictos bélicos (Bertoni, 2001), así como la formación de una raza nacional fuerte y sana (Armus, 2006; Rodríguez, 2006) fueron algunos de los argumentos locales que entraron en discusión y en que abrevaron las justificaciones oficiales en torno a la consolidación de la educación física como asignatura escolar. Esos argumentos, junto con otros, tuvieron también influencia decisiva en la especialización de la formación de los maestros a cargo de enseñarla.

Dicho proceso de formación puede ser entendido dentro del proceso de institucionalización y organización general de la formación docente en Argentina (Alliaud, 1993) e interpretado en el marco de las tradiciones, tensiones y discusiones señaladas por diversos autores (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997). Tiene, además, un itinerario específico (Rozenhardt, 2011) en el que pueden identificarse

tres momentos. El primero está vinculado con la creación de la primera institución civil de formación de docentes, la Escuela Normal de Educación Física dirigida por el doctor Enrique Romero Brest a principios del siglo XX; el segundo se configura alrededor de la creación del Instituto Nacional de Educación Física en la localidad de San Fernando (INEF General Belgrano), provincia de Buenos Aires (como sección masculina del anterior) y su cierre (1938–1967/72). El tercero, comienza en la última década del siglo XX y está signado por el proceso de reforma educativa iniciada en Argentina con la sanción de la Ley Federal de Educación (Ley N.º 24 195/93).

Esta investigación se enfoca en el segundo momento y se propone describir la cultura institucional del INEF General Belgrano. Se toma el concepto de cultura escolar desarrollado por Viñao Frago (2002, p. 73). Según este autor

estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas [formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos] sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (p. 74)

Esta cultura se caracteriza además por “la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares” (p. 74).

Una de las hipótesis que sustentan el trabajo parte de considerar que la cultura escolar de esta institución porta rasgos particulares producto del tipo de dispositivo que resulta de su diseño. Siguiendo a Foucault (1991) se entiende el dispositivo como un conjunto heterogéneo de prácticas, discursos, decisiones reglamentarias, proposiciones morales que integran relaciones de poder y que produce efectos claramente identificables en los cuerpos. Para el autor, los dispositivos son instrumentos efectivos de formación y acumulación del saber, métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de indagación y pesquisa, aparatos de verificación a través de los cuales se ejerce el poder.

1 En dicha ley varios artículos hacen referencia a la educación corporal de los niños como parte de la educación integral —intelectual, moral y física— (Ley N.º 1420, art. 1).

## Se forjará una juventud de corazón y de valor y ella será por su virtud el porvenir de nuestra nación<sup>2</sup>

El Instituto Nacional de Educación Física General Belgrano de San Fernando fue creado el 3 de noviembre de 1938 por el ministro de Educación de la Nación (doctor Jorge Coll, durante la presidencia de Roberto Ortiz) como sección masculina del Instituto Superior de Educación Física existente, desde 1912, en la ciudad de Buenos Aires. Se organizó como internado para alumnos becados del interior del país a la vez que mantuvo un régimen externo para alumnos residentes en zonas cercanas. Con algunas modificaciones en los planes de estudio, y más allá de los cambios políticos, continuó cumpliendo su tarea de formación de profesores varones y de internado hasta el año 1967. En ese año el profesorado se trasladó a la Capital Federal, al predio del Instituto Nacional de Educación Física doctor E. Romero Brest, mientras que las instalaciones del predio de San Fernando continuaron alojando a los últimos becarios, en condición de internados, hasta el año 1972.

Su creación se encuadra en un contexto de políticas nacionales e internacionales signadas por una creciente polarización ideológica (Bisso, 2007) y una política cultural de masas basada en el reforzamiento de elementos nacionalistas y de freno al comunismo (Devoto, 2002). En ese marco, el nuevo dispositivo de formación (masculino, bajo la modalidad de internado, con reclutamiento en el interior del país, becas de traslado, estudio, vestido y alimentación para cada alumno) puede ser puesto en relación con lo que Mangan (1999) describe como el proceso de conformación del cuerpo, como ícono cívico y metáfora múltiple (moral, masculina, militarista y política) que responde a la necesidad humana de héroes, que transmitan superioridad y seguridad; y su difusión a nivel mundial. También como una institución inscrita en las estrategias de conformación de una cultura política apropiada para el funcionamiento de la democracia de masas (Mosse, 2007).

Para la nueva política de soberanía popular, que estaba en ascenso desde fines del siglo XIX, la idea de voluntad general constituía casi una religión secular, en la que el pueblo era adorado por sí mismo y la política trataba de guiar y formalizar el culto a través de ritos y fiestas, mitos y símbolos nacionales. Como resultado, se esperaba que la caótica multitud que

constituía el pueblo se convirtiera en un movimiento de masas coherente, que compartiera la creencia en la unidad popular a través de una mística nacional (Mosse, 2007). Esto requería afianzar una democracia de masas como alternativa o complemento al sistema parlamentario y representativo en el que cada hombre, individualmente, representaba un voto. Para ello, tanto en Francia como en Alemania, se actualizaron manifestaciones festivas y liturgias ya existentes; las sociedades corales, las de tiro al blanco y las de gimnastas contribuirían a conformar esa nueva política basada en la emoción y la activación de impulsos inconscientes de los individuos devenidos multitudes. Los festejos públicos, los monumentos y los símbolos nacionales e institucionales serían la expresión de un nuevo estilo político basado en presupuestos artísticos y una estética esencial unificadora de los símbolos. “El ceremonial permit[iría] a un grupo comportarse de una forma simbólicamente ornamental, de modo que parece ofrecer un universo ordenado”; en el que “cada partícula logra una identidad, en función de su simple interdependencia de todas las demás” (Erikson, citado en Mosse, 2007, p. 27).

Respecto de las ideas y estrategias difundidas desde Europa merece destacarse el contexto de recepción argentino. La nueva institución fue diseñada durante un gobierno conservador, que descreía de la democracia liberal, admiraba los modelos corporativistas europeos y había ganado las elecciones mediante el fraude. De este modo el internado, como nuevo formato institucional para la formación docente, puede pensarse como un encuadre apropiado para la construcción de un grupo de líderes que construyera y difundiera rituales, valores, emociones y prácticas en torno a la cultura física. La educación física escolar se integró como parte de la estrategia de construcción de dicha cultura política en el marco de la democracia de masas posterior al golpe de Estado del año 1930. Así se podría generar en la población una percepción de participación política más viva que el parlamentarismo.

Los fundamentos político-ideológicos, así como las concepciones y prácticas pedagógicas que caracterizaron la cultura escolar del INEF, conformaban un entramado que pretendía confluir efectivamente en la formación de un sujeto educado en las cuestiones de la cultura física, sano física y moralmente, y preparado para liderar a la sociedad, para “gravitar en la obra nacional de educación física y contribuir en la mayor medida de lo posible a la formación de profesores de educación física como los que necesita el país” (Instituto Nacional de Educación Física, 1941, pp. 23–25).

2 Primeros versos de la *Canción del Instituto* (Nacional de Educación Física) creada por A. Gattas, R. Vanney y R. Oliva, en el año 1939; en Gilabert (1991).

También es importante reconocer que el descubrimiento de las virtudes de la cultura física parece estrechamente asociado al cuadro ideológico de entreguerras; según Bolz (2007) el nacionalismo, el socialismo y el comunismo estaban en la base de los distintos movimientos deportivos, tanto obreros como burgueses. Su fuerza derivaba de esa alianza entre actividad física y compromiso espiritual, y su incorporación en políticas educativas también podía interpretarse como efecto de la agencia de actores del campo deportivo sobre los dirigentes políticos respecto de los beneficios de dicha articulación. Esta conjunción de actividad física y compromiso ha sido un componente destacado de la cultura escolar del INEF, tal como puede leerse en el testimonio de un exalumno que resalta

la clase de muchachada que era[n] [...], prácticamente 90 líderes [...] con la mente puesta nada más que en eso, con muchas potencialidades, con mucha fuerza para hacer cosas y mucho de creatividad [sumado a] el afecto de todos y el sentido de colaboración de todos para con todos. (Entrevista exalumno N.º 6)

Estas definiciones, que se desprenden del análisis de los documentos y entrevistas, alimentan la hipótesis que identifica la cultura física, desde fines del siglo XIX y sobre todo luego de la Primera Guerra Mundial, como una herramienta de socialización política en el marco de estabilización de una cultura política de masas. En ese marco, la creación de una nueva institución para la formación de profesores puede ser entendida como parte de un conjunto mayor de decisiones políticas en el ámbito de la cultura física y la educación en la primera mitad del siglo XX tanto en Europa como en América Latina. La creación de oficinas estatales a cargo de la organización de la Educación Física nacional, a la par del incremento de la carga horaria para la asignatura en las escuelas secundarias o medias, la disposición de instalaciones deportivas y la creación de instituciones de formación de profesores en distintos países, como por ejemplo la Italia de Mussolini en 1928 y 1932 (Gori, 1999), el Brasil de Vargas (Da Costa y Labriola, 1999) y la Argentina, a partir de la década de 1930, pueden ser ejemplos de la institucionalización de estas perspectivas en distintos países.

Para el caso argentino, a través de dos decretos, uno del año 1937 y otro de junio de 1938, el poder ejecutivo creó “el Consejo Nacional de Educación Física” y “la Dirección de Educación Física en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública”, respectivamente. A la vez que, en el texto del segundo decreto mencionado, comunica la creación de una Comisión “para

que redacte un proyecto de ley de Educación, la que deberá incluir disposiciones especiales sobre cultura física, considerándola como materia integrante de la enseñanza general”; enumera los establecimientos dependientes de dicha Dirección y señala que

[e]l Instituto Nacional de Educación física proseguirá su misión de preparar profesores de la materia, conforme a los planes, métodos y programas que se fijen, los cuales deben basarse en un criterio científico, racional y positivo de la cultura física, sin olvidar en ningún instante que la gimnasia debe enseñarse con el ejemplo del propio maestro. (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 1938, pp. 17–21)

Por ello, la decisión de impulsar la formación de profesores de educación física para las escuelas de todo el país se puede entender a partir de una doble intencionalidad: la primera, el fortalecimiento del cuerpo y el espíritu de la juventud y de la raza nacional<sup>3</sup>; la segunda, la formación de nuevos dirigentes que sostuvieran y reprodujeran esas ideas y prácticas a lo largo del tiempo.

La formación de profesores podría ser una respuesta adecuada a la necesidad de acrecentar la salud y la formación espiritual del niño, entendiendo que, correctamente dirigida, la educación física era capaz de provocar un doble efecto: actuar sobre el organismo y sobre la mente. Además, la educación intelectual no podía prescindir del desarrollo físico y debía ser llevada a cabo bajo normas científicas y racionales (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1939).

Sin embargo, la normativa muestra la crítica oficial a la formación que se realizaba en el Instituto Nacional de Educación Física de la Capital Federal, en actividad desde el año 1906, y el problema de ausencia de docentes idóneos para las instituciones educativas del interior del país. Es por eso que, a través de la Resolución Ministerial del 3 de noviembre de 1938, comenzó a funcionar en la Quinta de San Fernando, bajo el nombre de General Belgrano, el Instituto de Aplicación, sección varones, y ocho meses después el Instituto Nacional de Educación Física de la Capital Federal se subdividió por locales y sexo: las ciento catorce alumnas que cursaban sus estudios allí permanecieron en el Instituto de la Capital Federal y los veintiséis alumnos y profesores varones fueron

3 Trabajos históricos existentes señalan el peso que tuvieron distintas vertientes de la eugenesia en la construcción del discurso político y educativo en Argentina (Galak, 2014; Kinoshita, Rocha y Aisenstein, 2015; Stepan, 2005 y Vallejo y Miranda, 2004, 2012). Sin embargo, esta perspectiva de análisis no se desarrolla en este trabajo, entre otros motivos, por cuestiones de extensión.

derivados al Instituto de Aplicación General Belgrano (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1939).

A partir de entonces y por algunos años, en la Quinta de San Fernando, se implementaron simultáneamente dos planes de estudios con destinatarios también diferentes. Por un lado, el Instituto de Aplicación con el Curso de Profesores de Educación Física para los alumnos externos provenientes de Capital Federal y del Gran Buenos Aires. Por otro, el Curso de Maestros de Gimnasia y Recreación destinado para los alumnos varones del interior del país. Este curso, con duración de un año, bajo la modalidad de internado y destinado a los alumnos de las provincias y territorios nacionales, se orientó a la formación de docentes “para el desempeño de la cátedra de educación física en los establecimientos de enseñanza dependientes de este Ministerio, en las Provincias y Territorios nacionales” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1939, pp. 285–291).

Un aspecto sustantivo que emerge de la convivencia de estas dos modalidades de formación en funcionamiento en el INEF General Belgrano, y que marcó una discontinuidad en la matriz de formación docente en educación física, ha sido que el dispositivo formativo del INEF General Belgrano se gestó como espacio con internado y diferenciado para hombres, hecho que dejó rasgos importantes en su cultura escolar.

## La materia prima para el funcionamiento adecuado del dispositivo

En la cultura escolar del INEF, el empeño por formar maestros y profesores de educación física que “beneficiaran, en mayor grado, [a] los integrantes de la población escolar, tanto primaria como secundaria de los lugares en que actuarán” quedó emparentado a un conjunto de valores ligados básicamente a los vínculos afectivos, el liderazgo y la responsabilidad. A modo de ejemplo puede señalarse que tanto en las condiciones requeridas para el ingreso a la institución, como en las consideraciones que se hacían al momento de designar el abanderado, hacia el final de la carrera, cobraba relevancia la experiencia de haber sido adalid en la escuela, como también la cualidad “de tener gran ascendiente [...] sobre sus condiscípulos y estar siempre en la escuela” (INEF, 1940, pp. 16–22). Por ello, si bien el reclutamiento de los postulantes tenía un carácter abierto a los alumnos varones de las escuelas normales de todo el

país, solo eran incorporados como alumnos aquellos que parecían constituir, de antemano, una materia prima fértil para el funcionamiento del dispositivo.

## La convocatoria y el ingreso

La normativa revela que a fines del año 1939 y principios de 1940 se realizaron convocatorias para jóvenes varones de las escuelas normales de las provincias y territorios. La Circular N.º 40/39 y la Circular N.º 3/40 daban a conocer las condiciones para aspirar a una de las treinta becas para el Curso de Maestros de Gimnasia y Recreación que serían “distribuidas proporcionalmente, de acuerdo a las necesidades y aptitudes de los aspirantes, los que seguirán su último año en la Escuela Normal de San Fernando” a saber: ser argentino nativo con honorables antecedentes personales y de familia, una talla mínima de 1,70 m, peso en relación con la talla, edad mínima de 17 años y certificado de aptitud física y buena salud, expedido por el médico del establecimiento conjuntamente con la ficha físico-médica oficial (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1939, pp. 160–291). Requisitos posteriormente modificados y expresados en la Circular N.º 38/41, por la cual, a partir del año 1942, la talla requerida fue 1,68 m y se incluyó el ítem que solicitaba tres fotografías [9 × 12 cm] de cuerpo entero, de frente, perfil y espalda, en posición normal de pie, con los talones juntos y vestido únicamente con pantalón corto de gimnasia. Estas condiciones de ingreso brindaron a su vez las primeras estimaciones sobre las dimensiones y características que los estudiantes de educación física, futuros profesores, debían cumplir (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1941).

Sin embargo, las memorias, las circulares, los libros de actas y las voces de los entrevistados revelan que el curso de Maestros de Gimnasia y Recreación no tuvo una respuesta inmediata por parte de las autoridades de las escuelas normales; el proceso se fue cumpliendo en tiempos que al parecer resultaron más extensos de lo esperado. La preocupación desde el Ministerio, ante el reducido número de interesados en ingresar al INEF de San Fernando en calidad de internos, se hizo evidente en las solicitudes de informe elevadas a las escuelas normales del interior (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina, 1940); como también en las voces de exalumnos.

Respecto de los que sí respondieron a la convocatoria, coinciden los entrevistados al mencionar que llegaron al Instituto por consejo o elección de un conocido o profesor de su escuela secundaria y

que paulatinamente la selección se fue haciendo más rigurosa, desde el punto de vista de los requisitos antropométricos, de visión y odontológicos que se requerían. Varios de los entrevistados relatan que llegaron a San Fernando sin haber concluido la escuela normal en su ciudad de origen, y que cursaron simultáneamente el último año de la formación de maestros y el primero del Instituto.

Cuando yo estaba en primer año de la escuela normal de [...] en el año treinta y pico, se recibe una nota oficial del Ministerio de Educación informando que se establecen las becas y que todo alumno que terminado 3° año y había tenido arriba de 7 de promedio en todas las materias, tanto teóricas como prácticas, estaba en condiciones de solicitar las mismas. Con tal idea yo ingreso en primer año con el objetivo de obtener la beca al finalizar tercero. Era buen jugador de básquet, hacía atletismo, era buen nadador. Tenía una educación física asociado al club [...] muy bien desarrollada y tenía muchísima actividad. Fue importante para mí porque los tres primeros años de estudios yo me preocupé por mantener el 7 de promedio en todas las materias teóricas para aspirar a pedir la beca. Al terminarlo la solicito, y me llaman becado para San Fernando para hacer las pruebas de ingreso de Instituto. Dos meses viviendo en su internado, muy riguroso, muy duro, muy riguroso. Salíamos los domingos solamente de 2 a 8 de la noche y después no salíamos, y teníamos que estudiar, trabajar y responder a mucha acción interna del programa de internado. (Entrevista exalumno N.º 11)

Pero no todos los que se postulaban resultaban finalmente incorporados como alumnos, ya que el proceso de selección incluía una etapa de observación y reconocimiento de las características personales de cada postulante para luego de realizar la selección de los “mejores futuros profesores”, los mejores líderes.

[Para ingresar], había un examen de aptitud física [...] pruebas de deportes, de gimnasia, de natación y era riguroso, porque entrábamos uno de cada diez [...] aspirantes y [había] pruebas de tipo psicológicas, cultural, [...], y [...] una observación permanente [...]. Un seminario de ingreso de quince días de duración [en el] que te miraban como actuabas, como te comportabas, eso era bastante persecutorio [...] Todos quedaban quince días internados; haciendo las pruebas [...], exámenes, test, todo el día [...]

[Lo] sabíamos, era explícito y observaban no solamente los profesores internos sino también los estudiantes de tercero [...] metían a los chicos de tercer año en el proceso de observación, de selección. (Entrevista exalumno N.º 16)

Merece destacarse que dicho proceso de selección y supervisión se extendía a lo largo de la carrera, por lo cual no era raro que hubiera deserciones voluntarias (por problemas económicos de las familias que obligaban a salir a trabajar, o de otra índole personal o familiar) o inducidas. A la vez, tal aspecto disciplinario convivía en la institución con elementos de distintas corrientes pedagógicas dando lugar a tensiones entre perspectivas teóricas y entre los discursos y las prácticas.

## La vida en el INEF

Llegado a este punto y a partir de las entrevistas y del corpus normativo, que concentró formulaciones sobre la organización de la institución, los exámenes físicos, las pruebas de eficiencia física y la disciplina, ha sido posible reconocer los componentes disciplinarios y el sustrato teórico-pedagógico que daban sustento a esta obra y marcaban el día a día institucional.

### Los componentes disciplinarios del dispositivo

Cada día de clase se iniciaba a las 7 de la mañana [...] un día en clase era levantarse a las siete, doblar la cama, salir volando para hacer bandera, venir de bandera, si tenías tiempo a las siete y media se desayunaba, si querías en ese ínterin acomodabas alguna cosa o te afeitabas, y a las ocho ya empezaban las clases. [...] había clases prácticas, generalmente a la mañana [...], después a las doce [...], se almorzaba y a las dos ya comenzábamos con las clases. A la tarde eran las clases teóricas: Teoría de la Gimnasia, Anatomía, Fisiología. (Entrevista exalumno N.º 2)

En la organización del INEF General Belgrano las actividades curriculares y extracurriculares conformaban un conjunto armónico en el que la vida en el internado resultaba un aporte sustantivo, casi fundamental, para el tipo de profesor de educación física esperado; y en tal sentido se intensificaba la tendencia al mejoramiento de la conducta y la disciplina individuales y colectivas. Cotidianamente se cumplían múltiples actividades que transcurrían hilvanadas por reglas y pautas que tuvieron continuidad en el tiempo.

[L]as pautas que mantenía el internado [...] era[n] muy exigente[s] y era muy duro; duro en el sentido de las normas, del estilo de vida, de la entrega que había que tener y del rigor que tenían las exigencias de las materias que dábamos. (Entrevista exalumno N.º 12)

En ese marco se desarrollaban las clases teóricas y prácticas de las materias que componían el plan de estudios, con una selección de asignaturas categorizadas en tres grupos: las asignaturas de la disciplina, es decir, las gimnasias, los deportes (Volley, Básquetbol, Fútbol, Hockey, Atletismo, Remo, Boxeo, Natación, Esgrima, Equitación); las asignaturas biológicas (Anatomía, Fisiología, nociones de Kinesiología, Biometría) y, por último, las asignaturas pedagógicas (Ciencia de la Educación, Historia de la Educación Física, Organización y Administración de la Educación Física y Trabajos Prácticos, Práctica Pedagógica, Psicología, Canto Coral), que organizadas por turno se desarrollaban en clases de 40 minutos

Los días de clase [...] terminaban con una vuelta al lago, o simplemente con una ducha, la merienda y a estudiar hasta la hora de la cena [...] Los lunes por la noche, había teatro. Los martes teníamos clase de equitación, coro y natación. (Entrevista exalumno N.º 6)

[...]

de acuerdo a las características de cada uno estaban las subcomisiones, subcomisión de revista, de higiene (enfermería), de biblioteca, de acción social (reuniones), en cada una había un presidente. Después la parte de revista y después había que trabajar para hacer las presentaciones de las tribus. (Entrevista exalumno N.º 2)

Las actividades extracurriculares, algunas de ellas convertidas en tradiciones (como la división y organización de los estudiantes en tribus)<sup>4</sup>, resultaban componentes fundamentales del dispositivo. La valoración de estos espacios pasaba fundamentalmente por el espíritu que allí se gestaba; liderazgo, emulación y dependencia intragrupo que redundarían en el modelo de profesor al que se aspiraba para las escuelas del todo el país.

Desde esta misma lógica pueden considerarse las acciones que tendían a la organización de las tareas y las que derivaban en el control de la conducta propia y de los compañeros.

[Las intertribus de teatro] era una forma de educación. Ahí trabajábamos fuera del horario de actividades programáticas, trabajábamos de noche, quitábamos horas al sueño, hacíamos los telones, hacíamos toda la escenografía nosotros, pegábamos papel de diario, engrudo con papel de diario para hacer los telones, los pintábamos nosotros. Y bueno

4 Al poco tiempo de llegar, los estudiantes eran divididos en dos tribus, denominadas Churos y Huaynas. Tenían una clara organización jerárquica interna y competían permanentemente en todas las actividades.

era una actividad que nos tenía reunidos durante mucho tiempo trabajando [...] pero nos daba un espíritu de cuerpo bárbaro, un espíritu grupal impresionante. (Entrevista exalumno N.º 14)

Sin embargo, desde la perspectiva de otro entrevistado, las intertribus, así como algunas otras actividades, “era la técnica de tenernos ocupados, para que no se arme despelote” (Entrevista exalumno N.º 2).

El análisis de las actas internas permite también reconocer que la educación en el respeto al orden y las normas parecía imponerse por sobre la instrucción dada a través de las clases teóricas y prácticas de las materias del plan de estudios (considerado en sentido estricto). Los hábitos, rutinas y contenidos se entremezclaban dentro de un proceso formativo en el que la disciplina y la autodisciplina dejaban su sello en la construcción de un cierto tipo de docente apto para reproducir, en cada punto del país, aquella idea de ciudadano fuerte y caballeresco, puesto al servicio de la nación y formado a través de la cultura física.

En estos momentos de la despedida, tan llena de nostalgias y emociones, debo sintetizar en el último consejo, los preceptos de que aquí se os inculcaron. Nuevos horizontes se abren desde ahora en vuestro porvenir. A lo largo del camino a recorrer, no echéis en olvido nuestras enseñanzas y aplicadlas sin claudicaciones; aplicadlas con patriótico fervor para propender eficazmente desde nuestra especialidad, a que en las nuevas generaciones de argentinos se realicen nuestros ideales de perfeccionamiento de la raza fuerte y caballeresca. (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, República Argentina, 1939, pp. 467–470)

## El sustrato teórico–pedagógico del dispositivo

El análisis de entrevistas y normativa permitió “reconstruir” una trama en la que convivían elementos de distintas corrientes pedagógicas, dando lugar a tensiones entre perspectivas teóricas y entre discursos y prácticas. Entre esas perspectivas se ha identificado al movimiento escolanovista y al ideario de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ).

Distintos historiadores han dado cuenta de la influencia de las ideas del movimiento de Escuela Nueva en Argentina. Puiggrós (1990) y Pineau (1999), entre otros, han señalado su posición alternativa y paradójica, su aporte espiritualista y renovador frente a la pedagogía hegemónica del sistema de instrucción pública centralizado estatal, así como su articulación dentro de reformas educativas conservadoras. A los efectos de indagar estas posibles influencias en los discursos y prácticas que conformaron al INEF Gene-

ral Belgrano resulta conveniente destacar algunas características de dicho movimiento. Tal condición le cabía por ser su origen “un gesto de revuelta contra la vieja tradición y expresar una sentida necesidad de reforma” (Brehony, 2006, p. 742), por su carácter informal, por la conformación de redes basadas en creencias y solidaridades compartidas y porque se movilizaban con relación a temas conflictivos, tales como el disconformismo social de fin de siglo y la crisis y malestar sociales que había legado la guerra. Así mismo, y lejos de ser un movimiento uniforme, el escolanovismo fue una “avalancha de experiencias, propuestas, métodos y articulaciones que aparecieron bajos los rótulos” Escuela Nueva, Escuela Activa o Nueva Educación; y desde tal complejidad fue leída en América Latina y Argentina y traducida en experiencias y teorizaciones que se fundamentaron en la psicología y en una nueva filosofía de la educación con características espiritualistas y críticas (Caruso, 2001, p. 94).

Si bien no puede afirmarse que el internado fue pensado desde una perspectiva escolanovista, se han hallado ciertos rasgos posibles de vincular con dicho movimiento, especialmente las pedagogías comunitarias, renovadoras, individualizantes y pragmáticas.

Era un grupo humano totalmente diverso; y ahí estaba la riqueza, y eso nos colocó a todos en una situación de que nos enseñábamos mutuamente, el inmenso valor de ese profesorado [...] [es] por el lado del intercambio entre saberes de distintas procedencias; entonces el que sabía una cosa la enseñaba [...], el que sabía otra la enseñaba también y ni siquiera se daba cuenta [de] que le estaba enseñando, era inconsciente. [...] Este proceso se daba durante toda la carrera, [...] era una enseñanza recíproca constante. (Entrevista ex alumno N.º 16)

También la diferencia entre las “escuelas de instrucción” y las “escuelas de educación” constituye la idea central del discurso pedagógico comunitarista, y es en las últimas donde la camaradería, las reglas higienistas, los ejercicios físicos, los trabajos prácticos y manuales y la exaltación de los sentidos morales, religiosos y patrióticos se acentúan (Caruso, 2001). En la organización del internado el currículo y la vida cotidiana se confundían; el primero se desarrollaba a partir de la concepción comunitarista de la segunda. Por ello vivir en el internado componía un aspecto central en una formación que reconocía el peso de la influencia del medio para la educación integral (Marín Ibáñez, 1976). Las actividades extra-curriculares, que incluían contenidos moralizantes e higienistas orientados a la constitución de un cuerpo

individual educado y un imaginario colectivo de normalización en la vida cotidiana, también resultan indicios de la nueva pedagogía.

Lo más importante sobre todo era cuidar la salud, o sea, que uno mismo se estaba cuidando para el día de mañana [...] para toda la vida. (Entrevista exalumno N.º 9)

Nos enseñaron [...] cómo había que comer, cómo había que levantarse, cómo había que mover la silla sin hacer ruido, cómo sentarse, cómo tomar los cubiertos. Normas de educación. (Entrevista exalumno N.º 12)

Entre los principios escolanovistas se encontraba también la combinación del trabajo individual con el comunitario, que se articulaban en las competencias intertribus. Las pedagogías individualizantes planteaban la diversificación de los tiempos y de las estructuraciones curriculares en función de aptitudes y tendencias de los alumnos, orientadas a modelar la conducta individual. La participación en las tribus implicaba una exacta definición de los tiempos, la organización de espacios de trabajo grupal con características específicas y la competencia permanente con y contra otros.

En este mismo orden pueden considerarse las acciones que tendían a la organización de las tareas y las que derivaban en el control de la conducta propia y de los compañeros. Todas pueden interpretarse dentro de uno de los principios del ideario de la Liga Internacional de La Escuela Nueva, que señalaba la necesidad de que la disciplina personal y la disciplina colectiva fueran organizadas por los mismos niños con la colaboración de los maestros; así se buscaba reforzar el sentimiento de las responsabilidades individuales y sociales (Marín Ibáñez, 1976). Sin embargo merece señalarse que, en ese marco institucional, la autogestión de las tareas y la diversificación del tiempo pueden también ser entendidas como un reforzador directo del control interno:

El autocastigo era la forma como nos disciplinábamos, sin necesidad de que venga alguien. (Entrevista exalumno N.º 6)

todas las situaciones del instituto las manejábamos nosotros. (Entrevista exalumno N.º 8)

El internado lo manejaban los alumnos de tercero y el abanderado. Teníamos nuestro regente, nuestro director y vice director, pero intervenían si hacía falta, [...] el manejo interno era de nosotros. (Entrevista exalumno N.º 3)

Por otro lado, las menciones específicas de algunos de los ex alumnos respecto del recorrido de los primeros profesores y el proceso de selección de quienes tenían aptitudes para liderar —entre ellos, el abanderado— dieron pistas sobre otros contactos y préstamos de ideas con la Asociación Cristiana de Jóvenes.

La influencia de la ACJ en el desarrollo de la cultura física en América Latina, y puntualmente en la formación de profesores de educación física, ha sido trabajada por diversos autores. Dogliotti y Magalhães (2014) y Linhales (2006) señalan que fue por la acción de la Federación Sudamericana de ACJ —a través de la creación del Instituto Técnico Sudamericano (ITS) con sede en Montevideo, Uruguay— que se pusieron en circulación personas e ideas que confluieron en la composición de un proyecto cultural para la educación física de la región. Si bien la formación de los directores técnicos de la ACJ de cada país se iniciaba en las instituciones locales, se completaba con los cursos de tercer y cuarto años en el Continental Training College establecido en Montevideo (Dogliotti, 2013, 2014; Dogliotti y Magalhães, 2014; Linhales 2006, 2014).

El ITS tuvo también presencia destacada en la escolarización de la educación física en Brasil, por su vinculación con la Asociación Brasileña de Educación, más específicamente con su sección de Educación Física e Higiene (Linhales, 2006), y en la creación del primer instituto estatal de formación de profesores de educación física del Uruguay (en 1939, en Montevideo) (Dogliotti y Magalhães 2014). Si bien el inicio de la formación estatal y civil en educación física en Argentina data de los primeros años del siglo XX<sup>5</sup>, la década de 1930 marca un hito temporal en que esta influencia parece cristalizar en los tres países, puntualmente en Argentina, con la creación de INEF General Belgrano. Merece a la vez destacarse que, al menos para Brasil y Argentina, las acciones de la ACJ deben ser entendidas como el afianzamiento de la influencia estadounidense en el plano de la educación física nacional, signada desde sus orígenes por el mayor peso de las corrientes gimnásticas europeas (francesa, alemana y sueca). En Argentina se reconoce su aporte al desarrollo de algunos deportes, y respecto del INEF dos de sus profesores<sup>6</sup> pertenecían a la ACJ.

Un elemento clave de la discursividad asociacionista era el tema del liderazgo; esta idea aparecía en el discurso de quien fuera uno de los primeros directores del Departamento de Educación Física de la ACJ en Uruguay y luego director técnico de la Comisión Nacional de Educación Física de dicho país:

Después de muchos años de estudio y ante una necesidad sin cesar creciente de preparación y entrenamiento de líderes nacionales, se estableció en el año 1922 el Instituto Técnico con sus escuelas locales [...]. Este esfuerzo representa, fuera de duda, el acontecimiento más importante producido en el desarrollo de nuestra obra en Sud América. (Hopkins, 1927, citado en Dogliotti y Magalhães, 2014, p. 2)

Y se reiteraba en los testimonios de los exalumnos del INEF General Belgrano:

Cuando se decidía quien era el abanderado se buscaba a la persona no al rendimiento [...] Se buscaba a una persona que [...] tuviera [...] cierto nivel de contacto con todos como para poder guiar en los momentos necesarios. [...] la carga de la responsabilidad en sí [...] era prácticamente marcar la escuela y eso valía y era difícil de llevar adelante, entonces sin quererlo [...] dejaban que nosotros condujéramos, nos daban muchas responsabilidades y dejaban que nos controláramos nosotros [que] nosotros mismos fuésemos los capitanes de la sanción [...] por eso el abanderado y los escoltas eran personas que tenían una personalidad especial. (Entrevista exalumno N.º 6)

La confluencia de elementos entre el movimiento escolanovista y la ACJ en la cultura escolar del INEF puede ser entendida si se considera que, entre las pedagogías comunitaristas, y en el contexto de creación del movimiento juvenil denominado Boy Scout, su fundador, Robert Baden Powell planteaba una pedagogía centrada en la solidaridad grupal y misticadora de la naturaleza. Tampoco resulta extraño hallar elementos del scoutismo en la cultura física local, ya que el mismo Baden Powell, de visita en Argentina, se vinculó con distintas instituciones (por ejemplo la ACJ) y tuvo influencia en la creación de la Asociación Nacional de Boy Scouts Argentinos, de la mano de Francisco P. Moreno. Este último había sido funcionario del Consejo Nacional de Educación e impulsor (sin éxito) de la enseñanza del scoutismo en las escuelas de la provincia de Buenos Aires (Aisenstein, 1995; Scharagrodsky, 2006).

5 Precedida por la formación militar de profesores en la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército.

6 Federico Dickens y Alberto Regina.

## Conclusiones

Este trabajo se propuso describir aspectos de la cultura escolar de una institución de formación docente, entendida como un dispositivo de preparación de profesores de educación física para todo el país. Las características enumeradas a partir de los datos recogidos, tanto en la normativa como en los testimonios orales, han permitido identificar el conjunto heterogéneo de prácticas, discursos, decisiones reglamentarias y proposiciones morales que integraron relaciones de poder y se orientaron a ejercer efectos claramente identificables en los cuerpos de quienes eran pensados como futuros líderes de la cultura física en Argentina. También han aportado elementos para ubicar a la institución como parte de una estrategia mayor para la construcción y difusión de una cultura política de masas, de la que ciertos cuerpos, rituales y mística constituirían elementos indispensables y, por ello, necesarios y trabajosos de producir.

Los componentes teórico-pedagógicos hallados e identificados con las líneas de influencia del escolanovismo y la ACJ resultan congruentes con el contexto macropolítico argentino de las décadas de los treinta y los cuarenta, y en el marco cultural de lo que Mangan (1999) denominó el proceso de conformación de los cuerpos masculinos, como líderes e íconos cívicos. Los testimonios permitieron, asimismo, reconocer la riqueza performativa de sujetos y valores de la cultura institucional del internado y su supervivencia, a través de la difusión que realizaron los graduados insertados luego en las escuelas primarias, secundarias y en las instituciones de formación de profesores de la especialidad que se crearían posteriormente en distintas provincias del país.

(El) Instituto ha sido una escuela de vida más allá del tiempo, una escuela de formación muy bien pensada por la personas de esa época que la crearon [...] esa escuela dejó grabado en nosotros lo que debe ser una persona de bien. Y en ese sentido hemos querido llevar adelante la bandera de la educación física.

[...]

Creo que salvo contadas excepciones los egresados de Instituto, han sido guía y luz en todos los lugares donde se ha dictado educación física [...] la mayoría, todos abrevaron de las fuentes de la virtud del Instituto. (Entrevista exalumno N.º 14)

## Referencias

- Aisenstein, A. (1995). *El contenido de la educación física escolar y la formación del ciudadano. Argentina 1880-1930*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Informe final, beca de Perfeccionamiento. 1991/1993.
- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Armus, D. (2006). *La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950*. Buenos Aires: Edhasa.
- Bertoni, L. (2001). Soldados, gimnastas y escolares: defender la nación. En L. Bertoni (ed.). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX* (pp. 213-254). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bisso, A. (2007). *El antifascismo argentino*. Buenos Aires: Cedinci.
- Bolz, D. (2007). La mise en scène sportive de l'Italie fasciste et de l'Allemagne nazie: La Coupe du monde de football (1934) et les Jeux Olympiques de Berlin (1936). En A. Gounot, D. Jallat u B. Caritey. *Les politiques au stade. Étude comparée des manifestations sportives de XIX au XXI siècle*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Brehony, K. (2006). A new education for a new era: The contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education. 1921-1938. *Paedagógica Historica: International Journal of the History of Education*, 40(5-6), 733-755.
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En M. Caruso, I. Dussel y P. Pineau (eds.). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 93-131). Buenos Aires: Paidós.
- Da Costa, L. y Labriola, P. (1999, diciembre). Bodies from Brazil: Fascist aesthetic in South America Setting. *The International Journal of the History of Sport*. Edición especial, 16 (4) 163-180.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. (1998). *El curriculum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- Decreto 56 725, *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina* (1940), 11 (3), 658–659.
- Devoto, F. (2002). *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dogliotti, P. (2013). Imágenes del maestro de cultura física. *Uruguay-Sport. Archivos de la CNEF. Imagens da Educação*, 3 (1) 01–10.
- Dogliotti, P. (2014). Discursividades sobre el Director de Educación Física en el Instituto Técnico Sudamericano de la ACJ. *Educación Física y Ciencia*, 16(2). Recuperado de <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/>
- Dogliotti, P. y Magalhães, A. (2014). Educación física y educación del cuerpo en el Uruguay: Jess T. Hopkins (1912–1922). *Educación Física y Deporte*, 33 (1) 31–50.
- Foucault, M. (1991). El juego de Michel Foucault. En *Saber y verdad* (pp. 127–162). Madrid, España: Piqueta.
- Galak, E. (2014). Hacia una (re)politicación de los cuerpos. Educación Física, higienismo, eugenesia y Estado. En E. Cambor (ed.) *Prácticas de la Educación Física* (pp. 205–214). La Plata: UNLP.
- Gilabert, H. (1991). *Una escuela ideal inolvidable*. Rosario, Argentina: Editorial Escuela de Artes Gráficas.
- Gori, G. (1999, junio). Model of Masculinity: Mussolini, the 'New Italian' of the fascist era, *The International Journal of the History of Sport*, 16 (2), 27–61.
- Instituto Nacional de Educación Física (1940). Acta Interna N.º 10/40 *Libro de actas*, pp. 16–22.
- Instituto Nacional de Educación Física (1941). Acta Interna N.º 11/41 *Libro de actas*, pp. 23–25.
- Kinoshita, C.; Pimenta Rocha, H. y Aisenstein, A. (2015). Circulação de ideias eugênicas entre Brasil e Argentina: os contatos de Renato Kehl com Victor Delfino e Alfredo Verano. En H. Rocha Pimentel y M. A. Borges Salvadori. *Entre Brasil y Argentina: miradas sobre la historia de la educación* (pp. 89–119). Belo Horizonte, MG–Brasil: Traço Fino.
- Ley de Educación Común N.º 1420. (1884). República Argentina. Recuperado de [www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf).
- Linhales, M. (2006). *A escola, o esporte e a "energização do caráter": projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925–1935)* (tesis inédita de doctorado). UFMG, Belo Horizonte, Brasil.
- Linhales, M. (2014). *Trânsito de sujeitos e métodos norte-americanos: proposições para o ensino da educação física dentro e fora da escola brasileira*. Trabajo presentado en el XI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación. Toluca, México.
- Mangan, J. (ed.). (1999, junio). Prologue: Legacies. *The International Journal of the History of Sport*, 16 (2), 1–10.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (1938). Circular N.º 72/38, *Memoria*, 17–21.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. (1939). Circular N.º 40/39, *Memoria*, 160–162.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. (1939). Circular N.º 3/40, *Memorias*, 170.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. (1939). Decreto N.º 27 829/39, *Memoria*, 285–291.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. (1939). Decreto N.º 37 468/39, *Memoria*, 297–301.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. (1939). Discurso del señor Director General de Educación Física, don César S. Vásquez, en la Fiesta de fin de curso realizada en San Fernando el día 21 de diciembre. *Memoria*, 467–470.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. (1940). Circular N.º 3/40, *Memoria*, 170.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina (1940). Circular N.º 8/40, *Memoria*, 174.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina. (1941). Circular N.º 38/41. *Memoria* (pp. 359–360).
- Mosse, G. (2007). *La nacionalización de las masas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Pineau, P. (1999). Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco–Noble (Provincia de Buenos Aires, década del '30). En A. Ascolani, (comp.). *La educación en Argentina. Estudios de historia* (pp. 223–239). Rosario, Argentina: Ediciones del Arca.
- Puiggrós A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Rodríguez, J. (2006). *Civilizing Argentina: Medicine, Science and the Modern State*. Chapel Hill, EEUU: University of North Carolina Press.

- Rozengardt, R. (2011). La formación docente en educación física. En R. Rozengardt y F. Acosta (eds.). *Historia de la educación física y sus instituciones: continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Scharagrodsky, P. (2006). Los ejercicios militares en la escuela argentina: modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX. En A. Aisenstein y P. Scharagrodsky. *Tras las huellas de la educación física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.
- Stepan, N. (2005). *A hora da Eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Río de Janeiro: Fiocruz.
- Vallejo, G. y Miranda, M. (2004). Los saberes del poder: eugenesia y biotipología en la Argentina del siglo XX. *Revista de Indias*, 64 (231), 425-444.
- Vallejo, G. y Miranda, M. (orgs.). (2012). *Una historia de la eugenesia: Argentina y las redes biopolíticas internacionales*. Buenos Aires: Biblos.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, España: Morata.

# El *Homo sportivus* en la formación de docentes de Educación Física en el Uruguay (1906–1956)

*Homo sportivus* in Physical Education Teachers' Training in Uruguay (1906–1956)

O *Homo sportivus* na formação de professores de Educação Física no Uruguai (1906–1956)

Paola Dogliotti Moro\*

\* Magíster en Enseñanza Universitaria por la Universidad de la República (Udelar), Uruguay. Doctoranda en Educación por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Profesora adjunta del Instituto Superior de Educación Física (ISEF-Udelar) y profesora asistente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Fhuce-Udelar). Correo electrónico: paoladogliottimoro@gmail.com

## Resumen

Esta investigación indaga sobre la configuración del deporte en Uruguay (1906–1956), especialmente sobre la formación de los docentes encargados de la enseñanza de la educación física. Como hipótesis central se plantea que el *Homo sportivus* se configuró a partir de la influencia anglosajona, a través del discurso *batlista* sobre el deporte y la llegada de los misioneros norteamericanos de la YMCA, en la segunda década del siglo XX. En este periodo existieron distancias y desencuentros entre la práctica del *deporte* en las instituciones educativas y la práctica del fútbol y su expansión en la sociedad uruguaya.

## Palabras clave

Deporte; formación docente; educación física; Uruguay

## Abstract

This study inquires about the shaping of sports in Uruguay (1906–1956), especially about physical education teachers' training. The central hypothesis states that the *Homo sportivus* was configured following the anglo-saxon influence, through the *batlista* discourse about sports and the arrival of the YMCA American missionaries in the second decade of the twentieth century. By that time, there were differences and disagreements between the sport practice in educational institutions and the practice of soccer and its spreading in the Uruguayan society.

## Keywords

Sport; teacher education; physical education; Uruguay

## Resumo

Esta pesquisa questiona sobre a configuração do esporte no Uruguai (1906–1956), especialmente, sobre a formação dos docentes encarregados do ensino da educação física. Como hipótese central propõe-se que no Uruguai, o *Homo sportivus* se configurou pela influência anglo-saxã, através do discurso *batlista* sobre o esporte e a chegada dos missionários norte-americanos da YMCA, na segunda década do século XX. Neste período existiram distâncias e desencantos entre a prática do esporte ao interior das instituições educativas e a prática do futebol e sua expansão na sociedade do Uruguai.

## Palavras-chave

Esporte; formação de professores; educação física; Uruguai

Fecha de recepción: febrero 2 de 2016

Fecha de aprobación: marzo 25 de 2016

## Presentación<sup>1</sup>

Este trabajo tiene como propósito indagar sobre la configuración del deporte en el Uruguay, especialmente en la formación del personal especializado en educación física en el periodo comprendido entre la creación de la Comisión Nacional de Educación (CNEF)<sup>2</sup> y hasta el año 1956, cuando se implementó un nuevo plan de estudios en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF)<sup>3</sup>. Para esto se parte de un trabajo anterior (Dogliotti, 2012, 2015) en el cual se analizaron las discursividades en torno a la formación en educación física en el Uruguay entre los años 1874 y 1948. Se toman de esta investigación los principales hallazgos con relación a la configuración del deporte en esa formación y se intenta profundizar en los aspectos específicos del deporte y su relación con la gimnasia<sup>4</sup>, abarcando un lapso mayor de tiempo, hasta el año 1956, entendiendo que es en el período 1948-1956 donde se incluyen los deportes colectivos más importantes practicados en el país (fútbol y básquetbol) además del voleibol en el currículo de esta formación.

Como hipótesis central del presente trabajo planteo que el *Homo sportivus*<sup>5</sup> se configuró en el Uruguay fundamentalmente por la influencia anglosajona, a través del discurso batllista sobre el deporte y de la llegada de los misioneros de la Young Men Christian Association (YMCA)<sup>6</sup> de Estados Unidos en la segunda década del siglo xx. Para estos últimos, a diferencia de la gimnasia, el deporte desarrollaba de otro modo el espíritu patriótico, de equipo, las cualidades morales y tenía varios componentes motivacionales y atractivos para la juventud.

En el contexto mundial, han sido varias las discusiones entre la gimnasia y el deporte; en su génesis, a fines del siglo xvii, la gimnasia respondía a un cuerpo mecánico, como sistema de palancas, extraído del nuevo método científico de Galileo. Durante el siglo xix comenzaron a emerger nuevos modelos en el campo de la física, que se trasladaron luego a la fisiología. Los impactos de la fisiología sobre los deportes y los juegos son claves; en ellos el cuerpo es identificado con la máquina, como productor y transformador de energía. Para el contexto francés, esta concepción, cuyo precursor fue Gustave Hirn (1815-1890), luego se trasladó en los estudios de Etienne-Jules Marey (1830-1904) con la colaboración de Georges Demenij. Ellos sentaron las bases para la representación del cuerpo como productor y transformador de energía. Fernard Lagrange (1846-1909), a partir de las investigaciones anteriores y con base en una concepción bioenergética del cuerpo, rechazó la gimnasia sueca estricta, con ejercicios basados en forma exclusiva en la fuerza, y promovió los juegos y deportes. A partir de estos cambios los ejercicios fueron clasificados ya no en función de la teoría mecánica en fáciles y difíciles (como en Amórós y Clias), sino en suaves, moderados y violentos (Gleyse, 2011).

Por otra parte, existió en el período considerado una serie de tensiones, distancias y desencuentros entre el *Homo sportivus* en las instituciones educativas (educación primaria, secundaria, terciaria: formación de profesores de educación física) y la expansión del fútbol en el Uruguay. Desde inicios de siglo xx el fútbol fue el deporte más practicado, sin embargo

1 Este trabajo se inscribe en la línea de investigación "Políticas educativas, cuerpo y currículum" del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales que se enmarca en el Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI) del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar), Uruguay.

2 Fundada el 7 de julio de 1911, por Decreto-Ley N.º 3798 en el segundo gobierno del presidente José Batlle y Ordóñez para encargarse del desarrollo de la educación física tanto en el sistema educativo como fuera de este, en el todo el territorio nacional.

3 Desde 1939 y hasta el final del siglo xx, única institución en el Uruguay que otorgaba el título de "profesor de Educación Física" con reconocimiento oficial (Ministerio de Instrucción Pública). Existía una formación desde el año 1922 hasta la década de los 70, para secretarios técnicos y directores de Educación Física desarrollada en Montevideo en el marco del Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de Asociaciones Cristianas de Jóvenes (ACJ), con una duración de cuatro años. Para un análisis de esta formación en sus primeras décadas, consultar Dogliotti (2015, 2012). El Curso de Profesores de Educación Física fue creado en el año 1939 en la órbita de la CNEF; en el año 1952 se le otorgó el nombre de ISEF (Gomensoro, 2012). Durante todo el siglo xx este dependió de la CNEF, que a su vez dependía a nivel ministerial de los diversos modos en los que se llamó el Ministerio de Educación y Cultura.

4 Para una investigación sobre la configuración del deporte y la gimnasia en los planes de estudio del ISEF entre los años 1939 y 1973 referirse a Torrón (2015).

5 Se toma esta expresión a partir del trabajo de Scharagrodsky (2011) utilizada para la gimnasia: "el *Homo gymnasticus* fue más que una metáfora de lo social. Fue la materialización de nuevos cuerpos y nuevas sensibilidades corporales, producto de complejas relaciones de poder-saber que no sólo produjeron sino que al mismo tiempo invisibilizaron, omitieron y excluyeron otras formas de ejercitarse, moverse, desplazarse, gesticular, sentir o experimentar la corporalidad" (Scharagrodsky, 2011, p. 20).

6 En español, ACJ.

en las plazas de deporte<sup>7</sup> copiadas del modelo de la YMCA de Estados Unidos no había espacio para este deporte. Las canchas eran pensadas para jugar voleibol y básquetbol, deportes creados en aquel país.

El trabajo se estructura en tres partes. En la primera se presentan las principales construcciones de sentido en torno al deporte en el proceso fundacional de la CNEF; entre las principales fuentes analizadas se destacan: la exposición de motivos de la ley de creación de la CNEF y de la revista *Uruguay-Sport*<sup>8</sup>, archivos de la CNEF. En la segunda parte se presentan los modos de significar al deporte por parte de la *discursividad asociacionista*, fundamentalmente, a través de su principal referente en Uruguay, el misionero Jess. T. Hopkins, radicado en el país entre 1912 y 1928, quién se hizo cargo a la vez del Departamento Físico de la Asociación Cristiana de Jóvenes en Montevideo y de la Dirección Técnica de la CNEF. Se analizarán aquí sus principales obras. En la tercera parte del trabajo se mostrará el lugar que ocupó el deporte y su relación con las restantes prácticas corporales, en los currículos de las modalidades de formación en el campo de la educación física a nivel estatal en el periodo seleccionado: en los cursos cortos de preparación de “maestros de educación física” desarrollados entre 1920 y 1936, y en la formación de profesores de educación física entre 1939 y 1956, ambas modalidades en el ámbito de la CNEF. En esta última, como se explicitará, las cargas horarias destinadas a los deportes colectivos (fútbol, básquetbol y voleibol) frente a las gimnasias era mínima o inexistente. Recién en el año 1948 se incluyeron deportes colectivos como el básquetbol, el voleibol y el fútbol, siempre con cargas horarias menores a las de las gimnasias.

## El *Homo sportivus* en la creación de la CNEF

Los términos *juegos atléticos* y *deportes* o *sports* muchas veces eran usados en forma indistinta en las primeras décadas del siglo xx, tanto por políticos,

médicos higienistas y pedagogos como por los primeros misioneros de la YMCA que vinieron a radicarse a los países sudamericanos desde Estados Unidos.

En el discurso del presidente José Batlle y Ordóñez, cuando presentaba el proyecto de ley del poder ejecutivo para la creación de los juegos atléticos anuales el 7 de julio de 1906<sup>9</sup>, al igual que lo había hecho José Pedro Varela<sup>10</sup> treinta años antes, se muestra cierta idealización de la “raza inglesa”. Así, en palabras de un escritor francés, exaltaba sus “bellos” rasgos corporales adquiridos a través de la práctica del deporte:

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

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

Se presentan, además de los beneficios eugenésicos del deporte y relativos a la salud, aquellos referidos al cultivo espiritual del “pueblo”: la voluntad y el ánimo son dos ingredientes que no pueden faltar en la formación moral de cada ciudadano. Mediante los deportes se proponía un ideal de masculinidad marcado por atributos como la esbeltez y la elegancia del *gentleman* inglés. Batlle<sup>11</sup> otorgaba gran importancia a los *sports* de origen anglosajón. Así: “La práctica de los deportes modernos partió de la colectividad británica. Su difusión en la sociedad uruguaya siguió la misma lógica que en Gran Bretaña y en otros países: desde las élites, en cascada hacia el resto de la población” (Luzuriaga, 2009, p. 53). Entre 1860 y 1890 se practicaba fútbol, remo, críquet y rugby en

7 Las plazas de deportes se crearon en nuestro país a partir de la creación de la cnef. Fueron construidas con base en el proyecto de su primer presidente, Smith (1913), llamadas también “plazas vecinales de cultura física” o “plazas de juego populares”. Eran centros populares de uso gratuito, tenían fines recreativos dirigidos a toda la población. En 1920, la cnef contaba con un total de 31 plazas de deportes, y proyectaba la construcción de 9 más. En el año 1923 había 41 plazas instaladas y 27 proyectadas (de las cuales 7 se hallaban en construcción) (CNEF, 1923, p. 157).

8 Editada mensualmente entre 1918 y 1926, fue difundida en varios países de América, entre los que se destacan: Argentina, Chile, Paraguay, Perú, Brasil y Estados Unidos.

9 Esta exposición es lo que dará lugar en el año 1911 a la promulgación de la ley de creación de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) en la segunda presidencia de José Batlle y Ordóñez.

10 José Pedro Varela (1845–1879) es considerado “el padre” de la escuela pública uruguaya, laica, gratuita y obligatoria.

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

los colegios<sup>12</sup> ingleses de Uruguay. El primero fue el predominante y comenzó a practicarse en diferentes clubes en la última década del siglo XIX:

En el último lustro del siglo XIX el fútbol comenzó a desbordar a las élites. Cada vez era disfrutado por mayor cantidad de personas y surgían más equipos fuera del influjo de las instituciones británicas y alemanas. [...] En el Novecientos hay más de 80 clubes. (Luzuriaga, 2009, p. 72)

En el discurso de los legisladores integrantes de la Comisión de Fomento<sup>13</sup> expresado en la exposición de motivos de la ley que crea la CNEF y los juegos atléticos, se muestra el poder democratizador que le otorgaban a la educación física fundamentalmente a través de los deportes. Al igual que la escuela para Varela, el deporte para los diputados tenía la virtud de igualar a los sujetos, nivelaba mucho más que la cultura intelectual y de este modo las “clases sociales” desaparecían. Se podría caracterizar este pensamiento, haciendo una traducción del optimismo pedagógico que caracterizó la constitución de los sistemas educativos latinoamericanos, como *optimismo deportivo*:

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

En el modo de explicar los beneficios sociales que se obtienen del desarrollo de los *sports*, se presentaba una concepción de lo social cercana al funcionalismo durkheimiano: “el individuo humano, la célula social como la célula orgánica, no vive ni vale sino en la acción conjunta y solidaria con las demás células” (CNEF, 1949, p. 10). La sociedad era vista como un conjunto de órganos en equilibrio y “la gran fuerza educativa de los ejercicios físicos desde el punto de vista social radica esencialmente en el poderoso

sentimiento de solidaridad que ellos despiertan” (CNEF, 1949, p. 11). La sociedad y los *sports*, lejos de ser vistos como conflicto de fuerzas opuestas, eran entendidos como en una solidaridad orgánica de cada uno de sus miembros o jugadores. Así se lograría la “marcha ascendente de la civilización [...] y el progreso” (CNEF, 1949, p. 10).

En las páginas de la revista *Uruguay Sport*, Delgado<sup>14</sup> recurría a los griegos antiguos, y exaltaba su belleza centrada en la fuerza corporal desarrollada a través de la práctica de los deportes<sup>15</sup>:

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

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

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

A los atributos de fuerza desplegados por los *sports* se sumaban los de orden moral. Eran innumerables los discursos altruistas en relación al deporte como desarrollo de valores morales. Así,

En la divulgación del deporte hay algo más importante que su tecnicismo real, existe el despertar de una Moral cuyo desenvolvimiento es la más positiva contribución a la defensa de la humanidad [...] Dar al deporte no solo su valor educativo de nuestra

14 José M. Delgado (1884-1956): uruguayo, doctor en Medicina y diputado por el batllismo.

15 Desde nuestra perspectiva, los deportes son una práctica moderna (Elías y Dunning, 1995). Llamar deporte a las prácticas corporales de la antigüedad griega es perder la perspectiva histórica y mirar lo antiguo desde lo moderno. Esto fue una constante en muchos de los textos de historia de la educación física hasta mediados de siglo XX, dentro de los que podemos citar a Blanco (1948) para el caso uruguayo.

12 Se entiende por colegio aquellas instituciones privadas dedicadas a la formación de nivel primario y secundario de enseñanza básica.

13 Antonio Cabral, Manuel B. Otero, Domingo Arena, Alberto F. Canesa, Victor B. Sudriers, Santiago Rivas.

organización humana sino también la significación de su real predominio como escuela de Disciplina, de Moral y de Respeto. (Colombo<sup>16</sup>, 1918, p. 21)

En una conferencia dictada por el doctor Francisco Ghigliani<sup>17</sup> en el Primer Congreso Nacional contra el Alcoholismo, titulada “Influencia de la cultura física en la lucha contra el alcoholismo”, también se le adjudicaba gran importancia a los deportes y se recurría para esto a poner como modelo a los ingleses:

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

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

El deporte es la “escuela del carácter”, voluntad, respeto de las reglas, esfuerzo, solidaridad, confianza, energía; el dominio de sí mediante el dominio de los

deseos e impulsos eran todos atributos otorgados al deporte. Se establecía un cierto *optimismo deportivo*, se trataba al deporte con cierta esencialidad<sup>18</sup>, como si hubiera en su lógica constitutiva determinados valores morales. La vinculación del deporte con la ética no se caracteriza por una relación esencial o necesaria, sino más bien contingente (Aisenstein, Ganz y Perczyk, 2001, p. 186).

## El *Homo sportivus* en la discursividad asociacionista: Jess T. Hopkins

Las contraposiciones entre la gimnasia y el deporte habían comenzado en Europa en la segunda mitad del siglo XIX. Los principales argumentos señalados provenían de la física y luego de sus impactos en la fisiología.

El cuerpo no era sólo una morfología “cerrada”, simple arquitectura limitada a una disposición de palancas cuya clave se ha de hallar en la mecánica y la anatomía funcional (que ilustraría la gimnasia del siglo XIX), es un lugar de paso en el que se convierten energías cuya clave se encuentra en la termodinámica y una ciencia biológica que tiene en cuenta los trabajos de los químicos (lo cual ejemplificaría el entrenamiento deportivo). Los juegos, los deportes, se podrían legitimar de un modo distinto al de antes: los ejercicios dispersos y agitados (los deportes) cobraron importancia frente a los ejercicios estereotipados y disciplinados (gimnasia). (Holt y Vigarello, 2005, pp. 351–352)

Jess T. Hopkins<sup>19</sup> recomendaba que se desarrollaran en el niño en forma predominante los “juegos atléticos” frente a la gimnasia: “no les demos ejercicios suecos, como creen muchos aficionados que deberíamos darle, pero démosle [sic] amplia oportunidad para moverse” (Hopkins, 1922, p. 3495). En este argumento Hopkins seguía las ideas de Gulik, director de Springfield College de la YMCA, donde Hopkins se graduó en Estados Unidos. “Gulik criticaba tanto la gimnasia simple y mecánica [...] creía

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

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

18 Por *esencialismo* entendemos la tendencia a caracterizar ciertos aspectos de la vida social si tuvieran una esencia o un núcleo (natural o cultural) fijo, inmutable (Goellner, 2008, pp. 138–139).

19 Jess T. Hopkins fue maestro de educación física por el Springfield College de la YMCA estadounidense. En 1912 se radicó en Uruguay para encargarse del Departamento de Educación Física de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ) de Montevideo, fundado en junio de 1912. Entre 1913 y 1918 ocupó el cargo de director técnico de la recién creada Comisión Nacional de Educación Física (CNEF).

que el propósito de la educación física podía lograrse más acabadamente a través del deporte, al que consideraba 'natural' en su forma y ejecución" (Torres, 2011, p. 263)<sup>20</sup>. Gulik utilizó los argumentos de la psicología para fundamentar esta primacía deportiva. Él junto a Henry Curtis, un exalumno de Stanley Hall, "de activa participación en la YMCA, crearon en 1906 la Playground Association of America, cuyo objetivo era la creación de plazas de juegos y parques públicos" (Torres, 2011, p. 270). De aquí extrajo Hopkins el modelo de plazas de deportes desarrollado en Uruguay en la segunda década del siglo XX, cuando ocupó el cargo de director técnico de la CNEF. Entre los principales argumentos a favor de los *sports* o juegos, Hopkins expresaba:

La vida de juegos sanos y adecuados ha sido peculiarmente empobrecida en ese continente y es solamente en este último cuarto de siglo que los deportes se han hecho populares. Con más exactitud, se diría que el desarrollo intensivo y el interés en los juegos recién se ha manifestado dentro de los últimos diez años. Un juego nuevo dado a un pueblo, llega a formar parte de la herencia social de las generaciones futuras. Es algo que nadie puede quitarles después. Los programas de simple gimnasia son de incuestionable valor, pero fuera del beneficio directo que suministran al individuo que participa en ellos, no tienen ningún valor particular para las generaciones futuras. [...] nada dejarían a las nuevas generaciones siguientes fuera de los valores de salud obtenidos por los padres. En cambio, lo inverso ocurre con los juegos [...] siempre que se da un nuevo juego a un país se enriquece en proporción su herencia social. (Hopkins, 1927, pp. 29-30)

Se desprende de este testimonio el optimismo con que era presentado el deporte o "juegos" con relación al papel que desempeñaba en lo social y en la vida pública. Ubicaba, en contraposición, a la gimnasia como valor en términos domésticos y ligada al mejoramiento de la salud.

El movimiento escolanovista desarrollado en los Estados Unidos a través de educadores progresistas propiciaron el advenimiento de la "Nueva Educación Física" (Torres, 2011, p. 267) que ubicó en el centro la defensa de los juegos o deportes frente a la gimnasia. Esta última centrada en la disciplina, la repetición y el orden en contraposición a los deportes que contribuía a valorizar las diferencias individuales,

20 En Springfield College el profesor James Naismith creó el básquetbol, y el graduado William G. Morgan, el voleibol; deportes que fueron incorporados al programa de estudios y diseminados rápidamente por los misioneros que fundaron las ACJ en Sudamérica.

el interés, el placer por el juego y la posibilidad de elección personal. Estos educadores se basaban en los principios desarrollados por las psicologías de G. Stanley Hall, Jhon Dewey, William James y Edward Thorndike (Torres, 2011, p. 267)<sup>21</sup>. De alguna manera podemos decir que en el Uruguay se dio un resultado exitoso de la doctrina Monroe que luchaba contra la colonización europea de las ideas en América Latina y promovía en cambio la estadounidense (Craviotto y Malán, 2014).

Hopkins recomendaba para la etapa de la niñez "juegos en grupo o cooperativos", ya que eran de su preferencia y "no solamente vigorizan y desarrollan su físico, sino que como un principio fundamental educan moralmente" (1918, pp. 28-29). Esta será quizás una de las razones por las cuales el deporte demoró tanto en ingresar a la escuela<sup>22</sup>. Para la etapa de la juventud prefería "los sports atléticos y juegos de competencia tan necesarios y fundamentales para el buen desarrollo físico y moral de nuestra adolescencia" (Hopkins, 1927, p. 33). En esta etapa el deporte actuaba como represión de los instintos sexuales: "la juventud en este período tiene muchas ideas extrañas y curiosas. El mejor remedio para combatir a éstas se administra por medio de juegos de acción y al aire libre" (Hopkins, 1918, p. 30). Estos desarrollaban "coordinación, sangre fría, agilidad, sacrificio, cooperación, valor y fuerza" y le permitían al joven "jugar con buenos y sanos compañeros. Una desviación en su camino puede conducirle a ser un perverso sexual, un criminal, o un ciudadano de poco valor para la sociedad" (Hopkins, p. 30). Es clave en su pensamiento el lugar puesto a lo sexual —algo que hay que reprimir— y la concepción de deporte como algo "bueno" en sí mismo; se presentaba una esencialización del deporte o lo que llamamos *optimismo deportivo*, como si hubiera en su lógica constitutiva determinados valores morales.

Pero también desarrollaba espíritu patriótico e idealizaba atributos como violencia, ingenio y energía:

en los países en donde se encuentran bien arraigados los juegos atléticos de competencia, se notará que ellos han dominado en un sentido el verdadero carácter de este país. Este carácter parece ser más violento, más ingenioso y más enérgico. Los térmi-

21 Para profundizar en las relaciones entre gimnasia y deporte en el Uruguay en este periodo, referirse a Craviotto y Malán (2014).

22 Además de las razones edilicias explicitadas en un trabajo anterior (Dogliotti, 2012, 2015).

nos deportivos se han difundido en el idioma y la influencia moral del deporte ha sido, sin duda, un factor de mucho valor. (Hopkins, 1918, p. 33)

El deporte desarrollaba el “instinto de combate que está latente en todo joven de sangre roja”; lejos de verse con una lógica moderna, como parte de la sociedad capitalista, el deporte se presentaba originario de la antigüedad y en una continuidad de una lógica evolutiva etnológica.

Según el autor, se debía estimular a “las grandes masas de gente a tomar parte de [...] pruebas deportivas” (Hopkins, 1918, p. 35). A partir de los enunciados del Comité Olímpico Internacional que promovía el “deporte para todos”, Hopkins señalaba que los juegos de competencia eran “proveedores de atletas y al mismo tiempo actividades de ‘Juegos para todos’” (1927, p. 39). Con relación a la promoción de futuros juegos en el continente, expresaba que “no deben ser impuestos prematuramente en Sud América; ellos deben venir como resultado lógico de una participación amplia y general de los deportes [...] en sanos torneos deportivos” (1927, pp. 41–42). También señalaba que se debía promover la creación de federaciones deportivas, “con delegados elegidos con criterios amplios y sus deseos desinteresados de servicio [...] un gran paso hacia la eliminación de la política de partido” (1927, p. 46). Todo esto exigía “proclamar la excelencia del juego limpio, [...] normas elevadas de amateur [...] hábiles performers” (1927, p. 47). Se desprende de sus ideas cierto funcionalismo social, que no le permitía ver la lógica del deporte dentro de las pautas que impone el mercado. Podríamos decir que este *optimismo deportivo* estaba sustentado, en cierta medida, en una visión de la sociedad como un todo, con fuerzas solidarias e integradas al servicio del bien común.

En este sentido,

Toda la clase, todos los estudiantes de una institución, todos los soldados de una compañía y todas las compañías del regimiento juegan o toman parte en pruebas atléticas o ejercicios físicos organizados. ¡Qué día memorable será para la raza cuando se obtenga la realización de este ideal! (Hopkins, 1918, pp. 37–38)

Se desprende del pensamiento de Hopkins la importancia que le otorgaba al servicio militar como parte fundamental de una nación y el vínculo estrecho entre el gobierno estadounidense y la YMCA:

El Gobierno de los Estados Unidos de Norte América [sic] ha dado a esa Institución casi la exclusiva dirección del recreo de los soldados en sus campamen-

tos. [...] El Dr. Mc Curdy<sup>23</sup>, actualmente el Director supremo de recreación del Ejército norteamericano en Francia, explicó el sistema de atletismo en masa: [...] Y en la guerra estos hombres prestan tantos servicios, en el momento del combate, como los mejores atletas. Estos serán más eficientes en sus deberes militares. [...] En un ataque, salvaremos las vidas de muchos si podemos mejorar la condición atlética del hombre común y corriente que encarna el soldado de hoy. Muchas veces este soldado ordinario que solo demuestra el cuarenta por ciento de eficiencia es el que impide un ataque o una acción ofensiva en la guerra. (Hopkins, 1918, pp. 39–40)

Los juegos atléticos o deportes, según Hopkins, eran una herramienta tanto educativa como militar, ambas al servicio de la nación.

En la primera Convención Continental de la Federación Sudamericana de Asociaciones Cristianas de Jóvenes realizada en Uruguay en 1914 se desarrollaron tres tareas centrales que debían estructurar al trabajo del “director” a cargo del “departamento de educación física”: “1. La enseñanza de juegos. 2. La promoción de la higienicultura; 3. La preparación de líderes” (Hopkins, 1927, p. 75). Por juegos se hacía referencia, además de los menos reglados, a todos los deportes. Esta tarea era destacada dentro de la YMCA a tal punto que el Comité Olímpico Internacional (COI) “ha colocado a los Directores de Educación Física de la Asociación, en varias partes del mundo, en posiciones estratégicas con respecto a la promoción de juegos regionales” (Hopkins, 1927, pp. 40–41). Por otra parte, en una de las resoluciones de la Segunda Convención Continental de 1919, se estableció que

nuestra Asociación haga todo lo posible para crear o estimular la formación de federaciones deportivas modelos en aquellos países donde no existan, y que coopere con las federaciones nacionales existentes, teniendo en vista el propósito de formar eventualmente una gran federación continental en armonía con los últimos principios del deporte internacional organizado. (Hopkins, 1927, p. 46)

La predominancia de los deportes y su promoción tanto a nivel educativo como federado forma parte del movimiento asociacionista. Ellos crearon deportes como el voleibol y el básquetbol y han difundido y propagado muchos otros.

A partir del primer congreso, de 1914,

fue opinión unánime que ellos continuaran con el nombre en que son conocidos en la tierra de origen. Se propuso las “Basket Ball Rules of the Amateur Athletic Federation of Cook Country”, como modelo

23 Director de Springfield College.

para este Continente, y después de un prolongado debate y demostraciones, se las adoptó integralmente. (Hopkins, 1927, p. 73)

La *homogeneización cultural* (Puiggrós, 1990) ejercida por los países del norte, en este caso, Estados Unidos, fue clara en el continente. Podríamos hablar específicamente de *homogeneización deportiva*, como imposición de un modelo de deporte hegemónico y de sus reglas, lo que implicó la pérdida de otras formas de juegos y prácticas corporales identitarias de estas regiones.

## El *Homo sportivus* en la formación en el campo de la educación física

En este apartado realizamos un análisis descriptivo de las relaciones entre el deporte y las restantes prácticas corporales en el currículo prescripto de la formación en educación física en el ámbito público (CNEF) en el periodo seleccionado para esta investigación (1906–1956).

A partir de Dogliotti (2015, p. 181), a continuación se presentan los contenidos de la “parte práctica”<sup>24</sup> de los cursos cortos desarrollados por la CNEF entre los años 1920 y 1936 para la preparación de maestros de educación física.

**Cuadro 1.** Contenidos de la parte práctica de los cursos de Preparación de Maestros de Educación Física (1920–1936).

1º: 1920	3º: 1924	4º: 1925	6º: 1936
55 h totales 30 h práctica	84 h totales 59 h práctica	70 h totales 50 h práctica	984 h totales 432 h práctica
Juegos para distintos grupos: 8 h	Juegos de conjunto 12 h	Juegos de conjunto	Ejercicios de conjunto (al aire libre) Juegos para plazas de deportes
Juegos en equipos 8 h Básquet Ball* Volley Ball Base Ball  Tennis Varios	Juegos organizados 14 h Basket-Ball Volley-Ball Base-Ball (indoor y outdoor) <i>Captain-Ball</i> <i>Newcomb</i> Balón Hazena <i>Cage-Ball</i>	Juegos organizados: ídem 1924	Juegos organizados: Basket-Ball Volley-Ball Base-Ball (indoor y outdoor) <i>Captain-Ball</i> <i>Newcomb</i>  Tennis, Fied hockey Football
Atletismo 6 h	Atletismo 8 h	Atletismo	Atletismo
Gimnasio (cerrado y al aire libre): 6 h Marchas  Mov. calisténicos Aparatos	Ejercicios de conjunto (10 h) Formaciones gimnásticas, marchas, carreras, etc. Ejercicios calisténicos rítmicos, por orden, con manubrios, con barras, con clavos indias. Danzas gimnásticas y regionales	Ejercicios de conjunto: ídem. 1924	Gimnasia pedagógica Marchas y variaciones Ejercicios calisténicos Práctica de los diferentes sistemas Ejercicios con aparatos de mano: clavos, barras, manubrios, etc. Danzas gimnásticas, estéticas y regionales
Uso de aparatos en las plazas de deportes: 2h	Ejercicios con los aparatos pesados (3 h) paralelas, caballo, barra fija, burro, anillas	Ejercicios con los aparatos pesados: ídem 1924	Ejercicios con los aparatos pesados: ídem 1924
	Natación 12 h	Natación	Natación
			Ejercicios de defensa personal

\* Se conserva la ortografía de los documentos originales.

Fuente: Elaboración personal con base en CNEF (1920, 1924, 1925, 1930), en Dogliotti (2012, 2015, p. 181).

24 Los cursos se dividieron en ese momento en parte práctica y parte teórica.

Los tres campos de saberes de la educación física en los que se encontraban distribuidos los contenidos de los cursos eran:

- juegos: de conjunto o para distintos grupos
- gimnasias: marchas, ejercicios calisténicos, con aparatos de mano y pesados, danzas gimnásticas
- deportes: individuales (natación y atletismo) y colectivos (organizados o en equipo)

Como se desprende del cuadro 1, en ese momento los deportes eran los que ocupaban un espacio predominante en la formación de los maestros de Educación Física (más del doble de carga horaria que las gimnasias y los juegos). Los deportes fueron traídos de los Estados Unidos, a través de los profesores que se formaron en aquel país<sup>25</sup>; es claro en sus denominaciones que la tradición anglosajona primó sobre la latina. Es de destacar que el fútbol recién ingresa a los cursos impartidos en la CNEF en la década de los treinta. Si bien en el país su inclusión se dio fuera del sistema educativo público, ya hacía años que había sucedido; este deporte no se consideraba de valor pedagógico en la década de los veinte. Esto puede ser parte del pensamiento de la época; Vaz Ferreira<sup>26</sup>, en una conferencia ofrecida en el seno de la CNEF, en el año 1927, al comparar dos deportes de origen inglés —el golf y el fútbol— expresa que el segundo, a diferencia del primero:

es un juego de un valor sumamente discutible como elemento de educación física; interesantísimo espectacularmente [...] puesto que desarrolla en exceso unos miembros y no otros, suprime el ejercicio de los brazos, desarrolla desproporcionadamente las piernas, produce excesivo número de lesiones, gran cantidad de esos extraños inválidos, que no pueden dedicarse a otros ejercicios. (Vaz, 1959, p. 42)

La cita precedente es más que elocuente, el discurso de Vaz Ferreira pudo haber sido importante en el seno de la CNEF para que el fútbol retardara su ingreso en las plazas de deportes y en los diversos niveles del sistema educativo.

A continuación, a partir de Dogliotti (2015, p. 218) se presentan las materias pertenecientes según nuestro criterio al área técnico profesional, su distribución en los tres años de estudio y la carga horaria del Curso de Profesores de Educación Física del año 1945<sup>27</sup>, curso que había sido creado en el año 1939 en el ámbito de la CNEF.

**Cuadro 2.** Materias del área técnico-profesional del Curso de Profesores de Educación Física del año 1945: listado de materias, distribución por año y cargas horarias.

Asignaturas	1.º año	2.º año	3.º año	Carga horaria total
				2324
Asignaturas área técnico profesional	Horas semanales			1522
Gimnasia	3	4	4	320
Atletismo	2	3	4	288
Natación	2	2	2	192
Remo	2	2	2	192
Esgrima	2	2	2	192
Boxeo		2	2	128
Tenis	1 (2.º) <sup>28</sup>	1	2	112
Juegos y Deportes	1	2		98

Fuente: elaboración personal a partir de CNEF (1945) en Dogliotti (2015, p. 218).

25 Entre ellos se destacan: Jess Hopkins (estadounidense graduado en educación física en la Universidad de Springfield, Director técnico de la CNEF y de la ACJ Montevideo), Fred Dickens (estadounidense, graduado en Educación Física por la Universidad de Springfield, director de Educación Física de la ACJ de Buenos Aires), Henry Sims (estadounidense, graduado de Educación Física por el YMCA College de Chicago, director de Educación Física de la ACJ de Río de Janeiro), James Summers (estadounidense, graduado en Educación Física por la Universidad de Springfield, director de Educación Física del Instituto Técnico Sudamericano de las ACJ), Roy E. Thompson (director de la ACJ de Montevideo), y los siguientes discípulos de Hopkins en Montevideo que fueron a estudiar Educación Física a las universidades de la YMCA en Estados Unidos y luego ocuparon cargos importantes en la CNEF: Julio Rodríguez, Julio Pereyra, Hugo Grassi y Emilio Chiappella.

26 Carlos Vaz Ferreira (1872–1958) es considerado uno de los filósofos uruguayos más reconocidos en la primera mitad del siglo XX por su vasta obra en relación a temáticas filosóficas y su interés en problemáticas educacionales. Desde fines de siglo fue catedrático de Filosofía en la Universidad. Fue miembro del Consejo Directivo de Instrucción Primaria (1900–1915) y decano de Preparatorios de 1904 a 1906. Entre los años 1929 y 1943 ocupó con interrupciones el cargo de rector. Desde 1946 hasta su fallecimiento dirigió la Facultad de Humanidades y Ciencias, cuya creación impulsó desde el rectorado.

27 Se selecciona el programa de estudios de 1945 como el más representativo del periodo 1939–1947 ya que de las dos fuentes encontradas en la época (Rodríguez, 1939; CNEF, 1945) es el que más coincide con las asignaturas realmente cursadas por los estudiantes. Es de destacar que en ese periodo los programas de estudio tenían anualmente algunas variaciones debido a la escasa disponibilidad de docentes que las dictaran. Para un análisis detallado de los cambios de unidades curriculares entre 1939 y 1947 referirse a Torrón (2015, p. 59).

28 Corresponden (1º) y (2º) a primer y segundo semestre, respectivamente.

El área técnico-profesional representa el 65,5% de la carga horaria total del plan de estudios. Con relación a la proporción de las materias agrupadas en: juegos, gimnasias y deportes, los primeros son el gran ausente en el plan de estudios, las gimnasias ocupan el 21% del área, y los deportes los restantes 79%. Hay una gran proporción los deportes individuales y las luchas, en tanto que los deportes colectivos son casi inexistentes, con tan solo una unidad curricular (Juegos y Deportes) que representa el 6,4% del área.

Se puede establecer, en cierta medida, un quiebre discursivo hacia el interior del Curso de Profesores en relación con la predominancia otorgada a los deportes en las décadas anteriores en el currículo de los Cursos de Preparación de Maestros de Educación Física, en los discursos de Jess T. Hopkins, de la revista *Uruguay-Sport*, y de los políticos que fundamentaron el proyecto de creación de la CNEF y que matizaron el discurso gestacional de esa institución. El fútbol, deporte predominante en la vida cotidiana de los jóvenes uruguayos desde principios de siglo, no estaba incluido en el programa del año 1945. El básquetbol y el voleibol, deportes practicados en las plazas de deportes

—traídos por la influencia que las universidades de las YMCA estadounidenses tuvieron en el Uruguay, a través, fundamentalmente, de la figura de Hopkins— no formaron parte del currículo en el periodo 1939-1947; al igual que el fútbol, recién se incluyeron como materias específicas, en el plan de 1948<sup>29</sup>.

Aunque en el periodo comprendido entre los años 1948 y 1956 se desarrollaron dos nuevos planes de estudio (1948 y 1956), seleccionamos para este trabajo el del año 1956 como el más representativo de los cambios del periodo para luego realizar la comparación con el programa de 1945, el más representativo del periodo anterior (1939-1947). El plan de estudios de 1948 presenta pequeños cambios con relación a los programas de estudio de los años precedentes (1939-1947): agrega Danzas para mujeres, Fútbol y Aparatos para varones, Basquet-Voleibol para ambos sexos, Dietética y Nutrición, Biotipología y Nociones de Música e Impostación (CNEF, 1948)<sup>30</sup>. A continuación se presentan las materias pertenecientes al área técnico profesional, su distribución en los tres años de estudio y la carga horaria del plan de estudios del año 1956<sup>31</sup>.

**Cuadro 3.** Plan de estudio de la Carrera en Educación Física del año 1956: listado de materias, distribución por año y cargas horarias.

Asignaturas	1.º año	2.º año	3.º año	Carga horaria total
				3179
Área técnico profesional	Horas semanales			1513
Teoría de la Gimnasia		2 (1º) (2º) <sup>32</sup>	2 (1º) (2º)	136
Gimnasia Educativa (fem. y mas.)	3 (1º) (2º)	3 (1º) (2º)	2 (1º) (2º)	272
Gimnasia en Aparatos (mas.)	1 (2º)	1 (1º) (2º)	1 (1º) (2º)	85
Gimnasia Rítmica (fem.)		2 (1º) (2º)	1(1º) (2º)	102
Atletismo (fem. y mas.)	2(1º) (2º)	2 (1º) (2º)	2 (1º) (2º)	204
Práctica Docente en Atletismo			1 (2º)	17
Natación Práctico	2(1º) (2º)	2 (1º) 1 (2º)	2 (1º) 1 (2º)	170
Teórico	1(1º) (2º)	1 (2º)	1 (2º)	68
Práctica Docente en Natación			2 (1º)	34
Fútbol	2(1º) 1(2º)			51
Técnica y Didá. Basket-Ball y Volley-Ball	2 (2º)	2 (1º) (2º)	1 (1º)	119
Remo	2(1º) (2º)			68
Tennis			1 (1º)	17
Deportes de Defensa Personal (mas. / fem.) / Lucha / Boxeo / Esgrima (fem. y mas.)		1 (1º) (2º)	1 (1º) (2º)	68
Ritmos y Danzas		1 (1º) (2º)	2 (1º) (2º)	102

Fuente: elaboración personal a partir de ISEF (1956).

29 El primer programa de la materia Fútbol encontrado es del año 1952 y el de básquetbol y voleibol, denominado Técnica y Didáctica del año 1954, si bien se incluyó en el plan de 1948 por primera vez.

30 Un cuadro de las asignaturas y cargas horarias del Plan 1948 se encuentra en Torrón (2015, p. 70).

31 Plan de Estudios proyectado en el Seminario del Instituto Superior de Educación Física, realizado en enero de 1956.

32 Corresponden (1º) y (2º) a primer y segundo semestre, respectivamente.

El área técnico-profesional representa el 48 % de la carga horaria total del plan de estudios. Al compararla con el programa de 1945, se observa que si bien el porcentaje total en carga horaria disminuye en un 18 %, la carga horaria se mantiene prácticamente igual (disminuye en un total de 9 h); no obstante, hay una redistribución de cargas horarias y tipos de materias incluidas en esta área que da cuenta de un cambio de constitución de los saberes técnicos del campo. Esto se presenta en el próximo cuadro, en el que se muestra una comparación de los saberes del área técnico profesional entre el programa del 45 y el plan del 56.

**Cuadro 4.** Comparación de los saberes del área técnico profesional entre el programa del 45 y el plan del 59.

Área técnico-profesional	Programa 1945 (1522 h/65,5 %)	Plan 1956 (1513 h/48 %)
Deportes	1202 h / 79 %	816 h / 54 %
Gimnasias	320 h / 21 %	595 h / 39 %
Juegos	0,00 %	0,00 %
Danzas	0,00 %	102 h / 7 %

Fuente: Elaboración personal a partir de CNEF (1945) e ISEF (1956).

**Cuadro 5.** Comparación de los tipos de deportes entre el programa de 1945 y el plan de 1956.

Tipos de deportes	Programa 1945 (1202 h/79 %)	Plan 1956 (816 h / 54%)
Deportes individuales	672 h /56 % (Atletismo, Natación y Remo)	561 h /69 % (Atletismo, Natación y Remo)
Colectivos	98 h / 8 % (Juegos y Deportes)	170 h /21 % (Fútbol, Basquet y Voley)
Luchas	320 h /27 % (Esgrima y Boxeo)	68 h / 8 % (Deportes de Defensa Personal)
Tenis	112 h /9 %	17 h / 2 %

Fuente: Elaboración personal a partir de CNEF (1945) e ISEF (1956).

En el periodo 1948-1956 aparecen por primera vez los deportes colectivos: Fútbol con 51 h (se incluye por primera vez en el plan del 48 con 66 h), Técnica y Didáctica del Basket-Ball y Volley-Ball con 119 h (se incluye por primera vez en el plan del 48 con 66 h), pero Juegos y Deportes baja de 98 h a 51 h su carga horaria (en el plan del 48 su denominación era Juegos Pedagógicos, con una carga horaria de 88 h). Por otra parte, bajan en gran medida las cargas horarias de Remo de 192 a 68 h; Tennis, de 112 a 17h, y Esgrima con 192 h y Boxeo con 128 h se compactan en una única materia denominada Deportes

La gimnasia en su globalidad se diversifica y aumenta muchísimo su carga horaria al pasar de 320 h en el programa de 1945 a 595 h en este plan, que representa el 39 % del área técnico profesional frente al 21 % del plan de 1945. Se crean materias como Teoría de la Gimnasia (1946), Gimnasia en Aparatos (para varones) incluida en 1948 y Gimnasia Rítmica (para mujeres). La materia Gimnasia cambia su nombre a Gimnasia Educativa diferenciada en Femenina y Masculina.

Los deportes representan el 54 % del total del área técnico-profesional frente al 79 % del programa del 45, su carga horaria baja en 386 h, debido al aumento de las gimnasias y al ingreso de Ritmos y Danzas.

En el cuadro 5 se compara la distribución de los tipos de deportes entre el programa del 45 y el plan del 56.

A nivel de los deportes individuales, Atletismo baja su carga horaria de 288 h a 221 h que incluyen la Práctica Docente en Atletismo como nueva asignatura. Por el contrario, Natación aumenta su carga horaria en 80 h, en las cuales se incluye como novedad 34 h de Práctica Docente en esta disciplina.

de Defensa Personal (Masculina y Femenina) con tan solo 68 h. Por otra parte, se agrega una nueva materia: Ritmos y Danzas, con 102 h.

La identidad de las prácticas corporales en el periodo 1948-1956 se inscribe en la diversificación y profundización de las gimnasias y comienzan a emerger los deportes colectivos (Fútbol, Básquetbol y Voleibol) y el ritmo y la danza; por otra parte, prácticamente desaparecen las luchas de la malla curricular. El área del tiempo libre, el ocio y la recreación continúa como gran ausente en este periodo.

## Consideraciones finales

A partir de lo desarrollado a lo largo de este trabajo y de Dogliotti (2012, 2015) podemos decir que en el proceso gestacional de la CNEF se configuró cierto quiebre discursivo en relación con los modos de entender las prácticas corporales por parte de sus principales propulsores en el ámbito educativo estatal. Como habíamos sostenido en Dogliotti (2012, 2015) hubo un lento y paulatino pasaje de la *gimnástica* al *sport*. A través de lo desarrollado en la primera parte de este trabajo el deporte en la CNEF se configuró como el mejor mecanismo eugenésico tanto en términos espirituales como biológicos. Los discursos altruistas en relación con el deporte son más que abundantes tanto de los políticos como de los técnicos del campo específico de la educación física. En este entramado discursivo se configuró lo que llamamos un *optimismo deportivo*, que le otorgaba al deporte el poder de igualar a los sujetos, de hacer “desaparecer” las “clases sociales” dentro de lo social entendido como un órgano en equilibrio y al deporte como un instrumento esencial en la construcción de ese estado de solidaridad orgánica que contribuye a su estabilización.

De los documentos analizados podemos decir que hubo escasos o nulos elementos que contribuyeran a una reinterpretación local del *Homo sportivus*; en contraposición a esto, a través fundamentalmente de la *discursividad asociacionista* se configuró lo que llamamos en Dogliotti (2012, 2015) un movimiento de *homogeneización deportiva*, por el cual se adjudicaron a los deportes las mismas reglas, nombres y modos de juego que en los países anglosajones. Si bien sabemos que el fútbol fue el deporte que más respondió a estos procesos de *Homogeneización deportiva*, traído a través de los ingleses y el más practicado desde principios de siglo en el Uruguay, este no tuvo impacto directo en las formaciones analizadas ni en los discursos de sus referentes. Pareciera que hubiera habido un cierto divorcio o distancia entre las prácticas corporales desarrolladas dentro del sistema educativo y en la formación para dirigir las plazas de deportes y el ISEF, y las diversas asociaciones y federaciones deportivas (todas instituciones dependientes de la CNEF). Los modelos de construcción de las plazas de deportes fueron traídos de Estados Unidos y no tenían previsto en su diseño canchas de fútbol. El discurso vazferreiriano que no percibía a este deporte como medio educativo y de salud por llegar a excesos de fuerza y a configurar un “recordismo especialista” (Dogliotti, 2015) quizás haya sido uno de los factores determinantes para su lenta inclusión en el currículo de la formación de profesores de educación física.

Las discusiones entre la gimnasia y el deporte como medios de la educación física adquirieron mayor relevancia a través de la peculiar configuración de la *discursividad asociacionista* en el Uruguay. Fueron esta y el discurso batllista sobre el deporte los que introdujeron en el país, a través fundamentalmente de Jess T. Hopkins la preferencia de los *sports* frente a la gimnasia. Este argumentaba contundentemente las ventajas de los primeros en contraposición a la gimnasia, principalmente de origen sueco, no tanto apoyándose en los principios de la psicología escolanovista sino en argumentos de tipo altruista, social y patriótico. Sin embargo, una década después Vaz Ferreira sí introdujo esta discusión basándose en los principios fundamentales de las psicologías del momento. Podríamos conjeturar que la gimnasia de tipo sueco estuvo más cercana a los mecanismos de disciplinamiento de los cuerpos y que los deportes que introdujeron un modo “más libre” de ejercitación corporal, menos regulado externamente, con mayor disposición para la elección personal y el desarrollo de un cuerpo “más activo” estuvieron más cercanos a la regulación de las poblaciones y al advenimiento de un poder biopolítico (Foucault, 1992).

En el recorrido analizado sobre la formación del personal especializado en educación física en el ámbito público, podemos establecer tres grandes momentos en el tratamiento de los deportes colectivos y su relación con la gimnasia. Un primer momento comprendido entre los años 1920 y 1936, de formación de maestros de educación física, con gran afluencia del movimiento asociacionista, con cursos de corta duración, en los que se desarrollaba de un modo muy general una serie de deportes colectivos como el básquetbol, el voleibol y el béisbol desde inicios de la década hasta la inclusión tardía del fútbol en 1936. La importancia dada al deporte es mucho mayor que a la gimnasia, tanto en los discursos de sus formadores (Hopkins, Rodríguez, entre otros) como por la carga horaria destinada (duplicaba los deportes a las gimnasias). Un segundo momento entre los años 1939 y 1947, de inicio de la formación de profesor de educación física, única con reconocimiento oficial, de tres años de duración, donde no se presentaba la enseñanza de los deportes colectivos. Si bien la influencia del asociacionismo es menor al momento anterior, igual continúa, y los deportes individuales y las luchas tienen predominancia frente a las gimnasias. Un tercer momento, entre los años 1948 y 1956, donde se incluye la enseñanza de fútbol, básquetbol y voleibol pero con una carga horaria muy inferior a los deportes individuales como la natación y el atletismo. En ese momento, de comienzo del *langladismo*, a través de la influencia del profesor

Alberto Langlade<sup>33</sup>, cuando asumió la secretaría del curso de profesores en el año 1948 y en 1949 la jefatura de estudios, fueron las gimnasias las que adquirieron mayor relevancia que los deportes<sup>34</sup>.

## Referencias

Aisenstein, Á.; Ganz, N. y Perczyk, J. (2001). El deporte en la escuela. Los límites de la recontextualización. En Á. Aisenstein et al. (comps.). *Estudios sobre deporte* (pp. 167–198). Buenos Aires: Libros del Rojas.

Blanco, R. (1948). *Educación Física. Un panorama de su historia*. Montevideo: Impresora Adroher.

Colombo, A. (1918, febrero). Informe del Dr. Ángel Colombo. *Uruguay–Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física*, 2, 18–21.

Comisión Nacional de Educación Física. (1920). Programa del Primer Curso intensivo Teórico–Práctico para Maestros de Plazas de Deportes. 2 al 12 de marzo de 1920. Montevideo: CNEF.

Comisión Nacional de Educación Física. (1923). *Plan de Acción de la CNEF y conclusiones que se derivan del mismo. Presentado por su director técnico, sr. Julio J. Rodríguez*. Montevideo: CNEF.

Comisión Nacional de Educación Física. (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.

33 De destacada actuación en el ISEF, en 1946 ingresó como ayudante de Gimnasia Práctica y Teoría de la Gimnasia a cargo del profesor Pedro de Hegedus. Tras su retiro en 1947, Langlade asumió la titularidad desde 1948 hasta 1967. Con un gran reconocimiento a nivel nacional e internacional debido a su obra en el campo de la gimnasia, tuvo una destacada trayectoria en el país en 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.

34 Según Torrón (2015, p. 181), en contraposición al deporte, “vemos en la gimnasia, al menos desde que Langlade asume la cátedra, una propuesta de corte más experimental y de indagación corporal. De acuerdo a la información relevada a través de las distintas fuentes, entendemos que en la gimnasia hubo un acercamiento al saber disciplinar, la gimnasia entendida como objeto teórico, donde su estudio y análisis definían las prácticas específicas”. Para profundizar en las relaciones entre la gimnasia y el deporte en todo el periodo del langladismo referirse a Torrón (2015).

Comisión Nacional de Educación Física. (1925). Informes, horarios y otros detalles del Cuarto Curso Intensivo Teórico–Práctico para la Preparación y Perfeccionamiento de Maestros de Educación Física a Realizarse en el Balneario Atlántida del 23 de marzo al 2 de abril de 1925. Montevideo: CNEF.

Comisión Nacional de Educación Física. (1930). *Educación Física en el Uruguay, por Julio J. Rodríguez, Director Técnico General de la CNEF*. Publicación costeadada por la Comisión Nacional del Centenario 1830–1930. (Apartado del “Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia”). Montevideo: CNEF.

Comisión Nacional de Educación Física. (1948). *Memorandum sobre la organización de los estudios y catedráticos del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física*. Montevideo: CNEF.

Comisión Nacional de Educación Física. (1949). Exposición de Motivos para la ley que crea la CNEF y los juegos atléticos de la Comisión de Fomento de la honorable Cámara de Representantes del 13 de noviembre de 1906. En Comisión Nacional de Educación Física. *La educación física y la recreación en el Uruguay. Origen. Plan de acción* (pp. 6–13). Montevideo: CNEF.

Craviotto, A. y Malán, P. (2014). Entre la gimnasia y el deporte: la configuración de la educación física en el Uruguay (1911–1930). *Políticas Educativas*, 7 (1), 32–42.

Delgado, J. (1918). Alrededor de la cultura física. *Uruguay–Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física*, 2, 3–6.

Dogliotti, P. (2012). *Cuerpo y curriculum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874–1948)* (Tesis de maestría en Enseñanza Universitaria). Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Recuperado de [http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis\\_paola\\_dogliotti.pdf](http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_paola_dogliotti.pdf)

Dogliotti, P. (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 (Udelar).

Elias, N. y Dunning, E. (1995). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1992). *Historia de la sexualidad*. Tomo 1. La voluntad de saber. Madrid: Siglo XXI.

Ghigliani, F. (1918a). Apuntes relacionados con los maestros de las plazas de deportes VI a XI. *Uruguay–Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física*, 2, 7–12.

- Ghigliani, F. (1918b). La influencia de la cultura física en la lucha contra el alcoholismo. *Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física*, 6, Montevideo, 333-343.
- Gleyse, J. (2011). La metáfora del cuerpo máquina en la educación física en Francia. En P. Scharagrodsky (comp.). (2011). *La invención del "Homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 77-95). Buenos Aires: Prometeo.
- Goellner, S. (2008). El deporte y la cultura *fitness* como espacios de generificación de los cuerpos. En P. Scharagrodsky (comp.). *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la educación física en Iberoamérica* (pp. 137-152). Buenos Aires: Prometeo.
- Gomensoro, A. (2004). El borrascoso nacimiento del Comité Olímpico Uruguayo. *Revista isef digital* 2, 1-17. Disponible en [www.isef.edu.uy](http://www.isef.edu.uy).
- Gomensoro, A. (2012). Historia de la formación de docentes en educación física en Uruguay. En M. González (comp.). *La educación física en Latinoamérica. Orígenes y trayectorias de la formación de profesores* (pp. 69-90). Tucumán: Edunt.
- Holt, R. y Vigarello, G. (2005). El cuerpo cultivado: gimnastas y deportistas en el siglo XIX. En A. Corbin, J. Courtaine, G. Vigarello (dir.). *Historia del cuerpo* (tomo 2) (pp. 295-354). *De la Revolución francesa a la Gran Guerra*. Buenos Aires: Taurus.
- Hopkins, J. (1918). *A monograph on physical education written in Spanish. Graduation* (tesis doctoral). International Young Men's Christian Association College Springfield, Massachusetts.
- Hopkins, J. (1922). Educación Física. Bases biológicas de los juegos atléticos. *Uruguay-Sport. Archivos de la Comisión Nacional de Educación Física*, 52, 3493-3498.
- Hopkins, J. (1927). Quince años de educación física en las asociaciones de América del Sur (1911-1926). Montevideo-Buenos Aires: Mundo Nuevo.
- Hopkins, J. (1956). *Plan de estudios del año 1956. Asignaturas discriminadas por año, carga horaria y programas de cada una de las unidades curriculares*. Montevideo: ISEF-CNEF. 8/07/1959.
- Instituto Superior de Educación Física (ISEF). (1945). *Curso para profesores. Periodo de inscripciones de ingresos para 1945*. Montevideo: Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física. CNEF.
- Luzuriaga, J. (2009). *El football del novecientos. Orígenes y desarrollo del fútbol en el Uruguay (1875-1915)*. Uruguay: Santillana.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, J. (1939). Programa de Estudios. Instituto Nacional de Educación Física. Montevideo: CNEF.
- Scharagrodsky, P. (2011). Presentación. En P. Scharagrodsky. (comp.). *La invención del "Homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 15-20). Buenos Aires: Prometeo.
- Torres, C. (2011). La educación física en Estados Unidos. En P. Scharagrodsky, (comp.). *La invención del "Homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 253-277). Buenos Aires: Prometeo.
- Torrón, A. (2015). Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939-1973): su configuración y su enseñanza. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza. Área Social. Universidad de la República. 194 p.
- Vaz, C. (1959). Sobre Educación Física en los parques escolares (1927). *Anales de Educación Física*, 3 (1). Uruguay: CNEF.

# Notas para una genealogía de códigos de vestir y tecnologías estetizantes en la escuela colombiana

---

Notes for a Genealogy of Dress Codes and Aestheticizing Technologies in the Colombian School

Notas para uma genealogia dos códigos de vestuário e as tecnologias estetizantes na escola colombiana

---

Alexánder Aldana Bautista\*

---

\* Licenciado en Ciencias sociales, estudiante de Maestría Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Correo electrónico: aaldanab@pedagogica.edu.co

## Resumen

El artículo analiza la constitución del sujeto escolar a partir de un conjunto de tecnologías estetizantes que producen un cuerpo infantil en el que se inscribe la utopía estética de la escuela moderna. El texto, derivado de una investigación arqueo-genealógica en torno a los uniformes escolares y los códigos de vestir en la escuela colombiana, desde finales del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX, analiza las siguientes preguntas: ¿Qué posibilitó la emergencia de unos discursos sobre el cuerpo escolar, la apariencia y el vestuario en la escuela colombiana? ¿Cómo llegó a ser el sujeto escolar como sujeto uniformado, decoroso, elegante, respetuoso y bello?

## Palabras clave

Uniformes escolares; presentación personal; tecnologías de producción corporal; utopía estética escolar; subjetivación; escuela

---

## Abstract

This article shows an analysis of the schoolchild's construction from a series of aestheticizing technologies that constitute a child's body in which the aesthetic utopia of modern school is inscribed. The paper, derived from an archaeological-genealogical research about school uniform and dress codes in the Colombian school during the late twentieth century and the early twenty-first century revolves around the following questions: What enabled the emergence of some discourses about school bodies, appropriate appearance and attire in the Colombian school? How did the school subject become a properly uniformed, seemly, neat, respectful and beauty person?

## Keywords

School uniform; physical appearance; body production technology; school aesthetics utopia; subjectification; school

---

## Resumo

O artigo analisa a constituição do sujeito escolar a partir de um conjunto de tecnologias estetizantes que produzem um corpo infantil no qual se inscreve a utopia estética da escola moderna. O texto, derivado de uma pesquisa arqueo-genealógica sobre os uniformes escolares e os códigos de vestuário na escola colombiana, entre finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX, propõe uma análise a partir das seguintes perguntas: o que possibilitou a emergência de uns discursos sobre o corpo escolar, a aparência e o vestuário, na escola colombiana? Como chegou a ser o sujeito escolar em tanto sujeito uniformado, decoroso, elegante, respeitoso e belo?

## Palavras-chave

Uniformes escolares; apresentação pessoal; tecnologias de produção corporal; utopia estética escolar; subjetivação; escola

---

Fecha de recepción: febrero 4 de 2016

Fecha de aprobación: abril 12 de 2016

---

*Con tu cuaderno de deberes  
hecho con gran prolijidad,  
con un libro de geografía  
y otro de historia natural;  
con tu cabello donde pierde  
su inquietud la brisa fugaz  
y con esa sonrisa angélica  
que tienes para los demás,  
esta mañana, muy temprano,  
te vi pasar...*

*Ibas sin duda hacia la escuela.  
Vaporoso tu delantal  
todo blanco, transparentaba  
con armoniosa dignidad  
el intenso vestido negro  
que una muerte te hace llevar.*

*Imagino tus pensamientos  
como tu nombre musical,  
como los rasgos de la letra  
de tu cuaderno escolar,  
como la limpia y adecuada  
nobleza que hay en tu ademán...*

*Ibas sin duda hacia la escuela.  
Doblaste y ya no te vi más.  
Adivino ¿por qué adivino  
que un verso mío has de llevar  
en tu cuaderno de deberes  
o entre la historia natural?*

Francisco López Merino. "A una colegiala"

## Introducción

La pregunta por los uniformes escolares y los códigos de vestir en la escuela colombiana se refiere a los procesos a través de los cuales emerge el sujeto escolar como sujeto que *se sabe vestido*, uniformado si se quiere, un sujeto cuya experiencia corporal escolar pasa por el uso y des-uso de un traje. De lo que se trata es de hacer aparecer el engranaje de piezas que hicieron posible la regulación de los cuerpos escolares a través del vestido. Se busca hacer visibles las estrategias político-discursivas y el juego de tensiones y luchas que sirvieron como fuerzas para fabricar cuerpos bellos, elegantes, decorosos y que con el uso del uniforme o traje escolar aprehendieron pautas de género, regularon su comportamiento, generaron una identidad con la institución educativa y sostuvieron el "buen crédito" de esta.

A esas maneras de configuración de los sujetos las denominamos subjetivación, que siguiendo los planteamientos de Foucault (1999) es el "proceso por el que se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad, que evidentemente no es sino una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí" (p. 390).

De esta manera, al escribir sobre el cuerpo en la escuela, teniendo como excusa o como preocupación el tema del uniforme escolar, nos dimos cuenta de que el análisis desbordaba la cuestión del disciplinamiento, de los dispositivos escolares a través de los cuales se regulan los cuerpos infantiles. En efecto, el uniforme escolar funciona como técnica para someter, controlar y hacer del cuerpo de los escolares "cuerpos dóciles" (Foucault, 2008). Entonces, la cuestión es fundamentalmente otra: ¿cómo se constituyen los escolares como sujetos elegantes, decorosos, distinguidos, decentes y bellos? Vale la pena recordar uno de los interrogantes con los que en 1976 Michel Foucault anunciaba la publicación del primer volumen de su *Historia de la sexualidad: la voluntad de saber*: "¿Y si el poder no tuviera como función esencial decir no, prohibir y castigar, sino ligar según una espiral indefinida la coerción, el placer, la verdad?"<sup>1</sup>. Esta cuestión nos sugiere un desplazamiento en la forma de entender los uniformes escolares, del foco del poder que hace apariencias homogéneas para hacer posible el control de cada uno y el de todos al mismo tiempo, en una especie de máquina de aprender y de vigilar, al foco de las tecnologías del yo, en las que el individuo efectúa

por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (Foucault, 1990, p. 48)

Así las cosas, ¿qué sujeto hace aparecer el uniforme escolar?, ¿qué posibilitó la emergencia de unos discursos sobre el cuerpo escolar, su apariencia, su vestido, en Colombia?, ¿cómo gobernarse a sí mismo a través del uso del uniforme escolar? Y, ¿cómo llegó a ser el sujeto escolar como sujeto uniformado, decoroso, virtuoso, elegante y bello?

Entonces, al tomar distancia de un abordaje centrado en las lógicas del poder que disciplina y regula los cuerpos escolares para localizarnos en los procesos de subjetivación, se comienza a ampliar el

1 Citado por Morey (2000).

archivo<sup>2</sup>, identificamos discursos y prácticas que no se pueden ubicar de manera exclusiva en el espacio escolar sino que plantean una relación de ida y vuelta con el espacio social. En consecuencia, y como hipótesis de trabajo, queremos acercarnos a la idea de que los códigos de vestir y las políticas de la apariencia a través de las cuales se fabrica el cuerpo escolar son prácticas discursivas (Foucault, 2007) que emergieron en el espacio escolar, de sus dinámicas diarias, de sus rituales, de sus promesas y que se negocian, dialogan, articulan y reelaboran producto de la intersección de la escuela con otras instituciones sociales y con saberes no escolares. De aquí que no se trate de manera exclusiva de un proceso de “reproducción de la cultura dominante” a través de las regulaciones sobre el vestuario sino, por el contrario, se trata de visibilizar las formas como la escuela produce un discurso sobre el cuerpo vestido, el uniforme escolar, la apariencia y la estética corporal, discurso que no escapa a los conflictos, las fisuras, los azares y las luchas contra-hegemónicas.

## Los uniformes escolares como tecnologías estetizantes: algunas precisiones conceptuales

No buscamos saber quién o quiénes inventaron el uniforme escolar en Colombia. Foucault (2008) ya nos había advertido que detrás de las cosas no encontramos su secreto esencial, ni su identidad primera “sino el secreto de que no tiene esencia, o de que su esencia fue construida pieza a pieza a partir de figuras extrañas a ella” (p. 18), que tampoco se trata de dar cuenta de la “evolución” de una prenda de vestir. Para resolver las cuestiones relacionadas con los modos que adquirieron los uniformes escolares con el paso del tiempo, se puede acudir a diferentes historias del vestido, trabajos históricos que rigurosos en la periodización y en el detalle, muestran las modificaciones en el uso de las prendas de vestir, así como las transformaciones en los diseños y los cambios en los cortes y colores.

2 El archivo de esta investigación consta de aproximadamente 300 documentos; contienen textos que datan de mediados del siglo XIX hasta inicios de la década de 1960. Los documentos se agruparon en diferentes familias: revistas y periódicos de instrucción y educación; manuales, programas y tratados de higiene y puericultura; tratados de pedagogía y educación; legislación y disposiciones escolares; manuales y tratados de urbanidad; programas y manuales de educación física; conferencias y publicaciones periódicas; revistas de moda; periódicos culturales; prospectos y reglamentos de colegios y escuelas; fotografías y publicidad.

En este sentido, el trabajo de María Luz de Noguera (1974), publicado en el volumen 4 de la *Enciclopedia del desarrollo colombiano*, muestra a través de los relatos de los costumbristas Hermógenes Saravia, José María Cordovez Moure, José David Guarín y Salvador Camacho Roldán que “el vestido de los colegiales” consistía, en la primera mitad del siglo XIX,

en unos calzones de manta llenos de remiendos, que dejaban asomar por lo menos una rodilla; una chaqueta de tercera mano cuyo color original no se podía reconocer; un corbatín estrangulante y tieso; un chaleco eternamente divorciado de los calzones y unos botines ásperos y deformados por el uso, que nunca había conocido el betún. Algunos tenían además un capote de calamao colorado, con forro de bayeta verde lleno de huecos, por donde se echaba todos los objetos de contrabando tales como trompos, tabacos, o panela, los cuales al acumularse en el fondo del capote servían de cachiporra para golpear a todos aquellos con quienes se quería armar gresca. (Noguera, 1974, p. 93)

Para esta autora, en la segunda mitad del siglo XIX se modifican tanto el método de enseñanza como el atuendo de los estudiantes: de vestirse con trajes semejantes a los de los adultos, lo que les impedía el desarrollo de “actividades propias de su edad”, se pasó al lujo y a la elegancia en el vestido. En cuanto al uniforme escolar, la autora ya no hace referencia al “vestido de los colegiales” sino a “los estudiantes modernos” pues “ya existían en la capital varios planteles educativos que habían depuesto los anticuados métodos del reajo y la férula, y habían inculcado en los alumnos el honor como móvil de su conducta” (Noguera, 1974, p. 100). Así, entra a describir los uniformes de los colegios El Aerópago, de San Buenaventura, de don Ricardo Carrasquilla, del Espíritu Santo, de El Rosario y de la Universidad Nacional. La moda infantil en las niñas, a comienzos del siglo XX, se caracterizó, según Noguera, por el uso de materiales ligeros y de colores alegres, lo que las diferenciaba de las adultas; y en los niños, por el uso del traje de marinero.

El otro trabajo que resulta útil para pensar el uniforme escolar como forma cambiante en el tiempo y que al igual que el ya citado es rico en la descripción, es el trabajo de Aída Martínez Carreño, publicado por Editorial Planeta en 1995, el cual se enfoca en el aspecto social del traje. Esta autora no solo hace referencia a la composición de los uniformes militares entre 1819 y 1830 sino que para hablar de “los uniformes estudiantiles” cita dos textos que circularon en la *Gaceta de Colombia* en 1827 y en los cuales se describen los uniformes de los colegios de Don

José María Triana para varones y el de Teresa Suárez para niñas, pasando por una referencia al uniforme utilizado en los colegios del Espíritu Santo, de La Merced, de San Buenaventura y del “exclusivo colegio de Miss Larkin” para llegar a concluir que “para uno y otro sexo los uniformes fueron reproducciones del vestido de los adultos cuyas actitudes y maneras debían imitar” (Martínez, 1995, p. 148) y que tal aspecto cambió a finales del siglo XIX pues los niños comenzaron a verse como ridículos y antipáticos.

Estos dos trabajos en los que se hace referencia a los uniformes escolares, sin tratarse de investigaciones que se ocupan exclusivamente del tema, insinúan, de un lado, un sistema de diferenciación y clasificación social que se expresa en el uso de determinadas prendas de vestir y, del otro lado, al tratarse el uniforme escolar como la suma de prendas, las cuales es necesario describir para hacerlas comprensibles de manera histórica, no se muestra la articulación del traje con la economía o con discursos y prácticas de orden político, social o cultural que configuraron la escuela colombiana. La insuficiencia de los trabajos citados no solo radica en la precariedad de fuentes para el análisis histórico sino que, siguiendo a Roland Barthes (2008), la dificultad es metodológica por cuanto no vinculan una historia y una sociología de la indumentaria.

A propósito, este semiólogo francés plantea que para evitar caer en una historia del vestido en la que se busque fijar, de manera prioritaria, su fecha de aparición y su origen circunstancial, es necesario entender la indumentaria como un sistema, es decir, como una estructura cuyos elementos están vinculados por un conjunto de normas sociales. El sistema, entonces, se define “por vínculos normativos, que justifican, obligan, prohíben o toleran, en una palabra, reglamentan la combinación de prendas sobre un portador concreto, entendido en su naturaleza social, histórica: el sistema es un valor” (Barthes, 2008, pp. 352-353). Es por esto que el vestido debe describirse en el plano de la sociedad y tanto el historiador como el sociólogo

no solo han de estudiar gustos, modas o comodidades; deben inventariar, coordinar y explicar reglas de combinación o de uso, restricciones o prohibiciones, tolerancias y derogaciones; no deben enumerar “imágenes” o rasgos de costumbres, sino relaciones y valores; ésta es, para ellos, la condición previa a toda puesta en relación entre vestido e historia, ya que esos vínculos normativos son precisamente los que, en última instancia, serán vehículos de significación. La indumentaria es esencialmente un hecho de orden axiológico. (Barthes, 2008, p. 353)

En su afán por extender el objeto propio de la semiótica a todos aquellos fenómenos que encierran un significado, tanto Barthes (2008) como Umberto Eco (1976), hacen referencia al vestido y a la moda<sup>3</sup>, estos trabajos resultan de interés para los fines de esta investigación, toda vez que permiten pensar que los uniformes escolares “comunican algo” en el marco de una vida en sociedad “porque el lenguaje del vestido, como el lenguaje verbal, no sirve solo para transmitir determinados significados mediante determinados significantes. Sirve también para identificar, según los significados transmitidos y las formas significantes que se hayan elegido para transmitirlos, posiciones ideológicas” (Eco, 1976, p. 10). Entonces, ¿qué comunican los uniformes escolares?, ¿qué nos dicen de aquellos sujetos que los usan a diario para ir a la escuela?

Los uniformes escolares pueden entenderse como signos que serán leídos por otros y por el sujeto que los porta, y que se adscriben a sistemas de significación más amplios. En este sentido y siguiendo los planteamientos de Inés Dussel, entendemos la vestimenta como “una forma muy poderosa en la que la regulación social se pone en escena: transforma los cuerpos en signos ‘legibles’, permitiendo que el observador reconozca patrones de docilidad y transgresión, y posicionamientos sociales” (2007, p. 136). De esta manera, volviendo sobre las observaciones de Barthes (2008), lo que constituye al vestido como hecho social es precisamente su función significativa.

Ahora bien, retomando los planteamientos de Foucault, entendemos aquí los uniformes escolares como *tecnologías estetizantes*<sup>4</sup>, es decir que integran

3 Un trabajo que se puede consultar para “cartografiar” y comprender las diferentes posiciones teóricas que explican la moda como fenómeno social, es el trabajo de Ana Martínez Barreiro. Según esta autora, hay varios factores que han impedido la constitución de una teoría social sobre la moda, pues se trata de aportaciones teóricas “muy contrapuestas, rara vez contrastadas entre sí, y todavía menos integradas en una concepción razonablemente superadora de la diversidad de modelos” (1996. Elementos para una teoría social de la moda. En *Sociológica*, Revista de Pensamiento Social. Universidad da Coruña).

4 Tanto la categoría de *tecnologías estetizantes* como la de *utopía estética escolar* son nociones metodológicas que permiten explicar el juego de relaciones ente el sujeto, la institución, el discurso y las prácticas de saber-poder que se han localizado en los diferentes registros. No se trata de herramientas conceptuales que hayan emergido con anterioridad a la conformación, organización y tematización de los registros, sino que se comenzaron a delinear en el momento es que se inició, en la investigación, la etapa de articulación y relación de series temáticas. Como nociones metodológicas, tienen mayor capacidad de relacionar elementos; en palabras de Olga Lucía Zuluaga, “tales nociones son las que permiten establecer los objetos descriptibles, los cuales son ya particularizaciones del

un conjunto amplio de saberes, métodos, prácticas e instrumentos destinados a construir el cuerpo infantil desde referentes culturalmente hegemónicos de género<sup>5</sup>, según modos específicos de ser bella o elegante, recatada o virtuoso, fuerte o modesta y que tienen que ver con una serie de estrategias político-discursivas que desplegó la escuela para controlar y normalizar las disfuncionalidades, anormalidades o desvíos de los cuerpos infantiles. Estas tecnologías estetizantes son *tecnologías de construcción corporal* que no solo permiten gobernar el cuerpo de los otros sino que posibilitan modos particulares de conducción del propio cuerpo, al ser la vestimenta un elemento clave en la regulación del yo. Estas tecnologías que asedian el cuerpo desde el afuera, es decir desde disposiciones y regulaciones que se agencian socialmente y que la escuela va a imponer, también se instalan en los sujetos escolares y despliegan modos particulares de ser y parecer.

## La utopía estética de la escuela aparece inscrita en el cuerpo de los escolares

A través del uniforme escolar y de todo un conjunto de prácticas sobre el cuerpo de los niños se hace visible, adquiere forma, carne, la utopía estética que promovió la escuela moderna desde su emergencia a finales del siglo xv. Ya nos había dicho Foucault en 1966, en su conferencia “El cuerpo utópico”, que las utopías aparecen selladas en el cuerpo.

---

objeto de investigación y, a la vez, objetos específicos de una trama histórica individualizable en una formación discursiva” (1999, p. 144).

---

5 Desde una perspectiva feminista y *queer*, Glorianne M. Leck (2005) sostiene, a propósito del debate sobre la implementación de los uniformes en las escuelas de los Estados Unidos, a finales de la década de los 90, que lo que se busca con esta medida es invisibilizar la brecha que separa a las clases económicas en las escuelas de Estados Unidos. En la medida en que la ropa es un comunicador del género sexual, de la orientación erótica y una forma de resistencia a la heteronorma, esta política de uniformes escolares busca, según esta autora, reducir “la exhibición de formas inadecuadas de sexualidad en el ámbito escolar, al mismo tiempo debilitará las consecuencias sociales, a veces extremas, de la competencia que establece la juventud a través de la moda [...] Veo en los uniformes escolares un acto deliberado para volver a mitificar el racionalismo y sus raíces en el patriarcado y los valores culturales europeos. Amputando y negando las posibilidades explícitas y conocidas de llevar a cabo una resistencia simbólica y libre, los consejos escolares intentan que los rasgos históricos de las diferencias basadas en la raza, la clase, el género, el sexo, el erotismo y la cultura sean invisibles. Con los uniformes, la diversidad se disfraza, se oculta aún más y así se ignora con mayor legitimidad” (Leck, 2005, p. 201).

Si bien el interés de este trabajo de investigación es mostrar la forma como estas *tecnologías estetizantes* hacen emerger un tipo particular de sujeto escolar, cabe señalar que ellas no aparecen desarticuladas de los discursos que configuraron la escuela moderna. Por ello, creemos necesario articular estas tecnologías de construcción corporal a lo que hemos denominado aquí la *utopía estética de la escuela*. Las utopías de la pedagogía moderna, siguiendo los planteamientos de Narodowski (1999), funcionan como grandes narraciones, presentes en todos los textos pedagógicos, que dibujan, estructuran y ponen a funcionar las finalidades de la educación. No se trata solo de procedimientos que guían las prácticas escolares sino de ideales que operan como apuestas ético-políticas y que muestran el camino a seguir por parte del maestro y de la escuela. Las utopías de la escuela moderna, sostiene Narodowski, “no son meramente un no-lugar (un u-topos) al que es menester llegar, sino que son operadores concretos que guían, dirigen, disciplinan la producción pedagógica. La utopía es el norte obligado hacia donde reman incansablemente los pedagogos” (1999, p. 21). Así, “el deber ser de la escuela”, su utopía estética<sup>6</sup>, es producir cuerpos erguidos y elegantes; cuerpos sanos, robustos y fuertes; cuerpos limpios, bellos y obedientes, en medio de un mobiliario ascético e inodoro.

Como prueba, entre un grupo amplio de textos pedagógicos<sup>7</sup>, tenemos las *Reglas de cortesía y urbanidad cristiana para uso de las escuelas cristianas*, publicado en 1703 por Juan Bautista de La Salle, texto impreso en letra gótica, la letra de “*Civilité*”. Con este libro se buscó no solo la lectura en letra gótica por parte de los alumnos que ya leían en francés y en latín,

---

6 Pablo Pineau (2012), en los comentarios que hace a la colección de cuadros “Cuerpos dóciles. Imágenes sobre la escuela”, de la artista argentina Susana di Pietro, entiende la escuela como “maquina estetizante”, es decir como dispositivo unificador de gustos y de experiencias en los escolares. De esta manera, para Pineau, uno de los grandes triunfos de la escuela es “haber fraguado el futuro mediante la inculcación en grandes masas de población de pautas de comportamiento colectivo basadas en cánones civilizados de la belleza y la fealdad”.

---

7 Según Javier Sáenz Obregón (2012), el tratado de pedagogía de Juan Luis Vives (1531), *De Disciplinis*, sentó las bases del dispositivo estético de la escuela: «de sus apropiaciones y exclusiones. Y fueron dos sus adversarios explícitos: “la estética de la vida del ‘paganismo’ griego que el cristianismo institucional con sus suspicaces rejillas de apropiación no podía aceptar [...] así como todas aquellas formas de la cultura popular que la sensibilidad cristiana del renacimiento no había logrado domesticar, ni siquiera con el genocidio en la Edad Media de las brujas: esas mujeres diosas de las tradiciones precristianas» (Sáenz, 2012).

sino que se concibió para formar a los niños pobres en los preceptos de la urbanidad. En este texto, como superficie de emergencia de los discursos que esbozarían lo que hemos denominado la utopía estética de la escuela, se entiende la cortesía cristiana como

un proceder prudente y regulado que uno manifiesta en sus palabras y acciones exteriores, por sentimiento de modestia, de respeto, o de unión y caridad para con el prójimo, y toma en consideración el tiempo, los lugares y las personas con quienes se trata. Y esta cortesía que se refiere al prójimo es lo que propiamente se llama urbanidad. En las prácticas de cortesía y urbanidad se debe atender al tiempo; ya que hay algunas que se usaron en los siglos pasados, o incluso hace algunos años, que no se emplean actualmente; y quien quisiera servirse aún de ellas, pasaría por hombre raro, en vez de ser considerado como persona educada y cortés. (La Salle, 2001)

Sin embargo, lo que resulta atractivo para los fines que nos proponemos en esta investigación es la segunda parte de este texto, *De la urbanidad en las acciones comunes y habituales*, pues en ella, La Salle se va a referir al vestido, a la moda y al aseo. De esta manera, se define un conjunto de codificaciones que trazan los límites del cuerpo en la escuela y en el hogar, que determinan las maneras de percibirlo y pensarlo, que lo clasifican, lo ordenan, lo muestran y desarrollan cada una de sus partes. En la entrevista que le hiciera Georges Vigarello a Michel de Certeau (1982), a propósito del cuerpo como construcción socio-histórica, este último historiador francés sostuvo que en el siglo XVII las codificaciones sociales se hacen más fuertes con las urbanidades y la regulación de los modales,

Las reglas de decoro, de la urbanidad, de las buenas maneras o de la disciplina pedagógica se multiplican entonces como si hiciera falta, a través de éstas, sujetar los cuerpos movedizos, contradictorios y agitados de pasiones o de “emociones desordenadas”. Como si hiciera falta producir socialmente, mediante esta reglamentación del cuerpo, un orden que el cosmos ya no garantiza. La ley se pinta o se graba sobre los cuerpos como tatuajes y máscaras destinados a rituales sociales: “uno pone”, o “cambia de cara”, según los interlocutores y las circunstancias. (Vigarello, 1982, pp. 179-190)

Así, la escuela funciona como máquina de imposición estética (Pineau, 2008, p. 6) que buscó producir de manera estandarizada apariencias, niños pudorosos y honestos, cabezas decentemente peinadas e inteligentes, y cuerpos vestidos adecuadamente y limpios, siguiendo los preceptos de la moda, pues

Lo que mejor puede regular la conveniencia de los vestidos es la moda; es indispensable seguirla, pues como el espíritu del hombre está muy sujeto al cambio, y lo que ayer le agradaba hoy ya no le agrada, se ha inventado, y se inventan cada día, diversos modos de vestirse, para satisfacer a ese espíritu de cambio. Y quien pretendiera vestirse hoy como se vestía hace treinta años, pasaría por ridículo y extravagante. Con todo, es propio del hombre sensato no hacerse distinguir nunca en nada. (La Salle, 2001)

De esta manera, emerge en las *Reglas de cortesía y urbanidad cristiana*, un tema fundamental que va a ser objeto de regulación en la escuela, desde las últimas décadas del siglo XIX en Colombia, sobre todo, en las escuelas encargadas de la educación de la mujer cristiana: la moda. Sin dejar de lado que los vestidos hay que llevarlos limpios y que el decoro y la cortesía no toleran el descuido y la suciedad, La Salle (2001) les recomienda a las mujeres que se vistan con recato y “se adornen de pudor y de castidad”, ya que a diferencia de los hombres, son proclives a la vanidad y al lujo en los vestidos. En este orden de ideas, vale la pena preguntarnos, parafraseando a Gilles Lipovetsky (1990), ¿cómo una institución esencialmente estructurada por lo efímero y la fantasía estética, como la moda, pudo tener un lugar en el campo de la educación y la pedagogía?

En 1899, Francisco Javier Vergara y Vergara prohibió, en una circular dirigida a los maestros, en especial a los de escuelas de niñas,

permitir que las fiestas a que asistan oficialmente las niñas se conviertan en torneo de lujo; las niñas no pueden presentarse en comunidad sino con trajes de olán, muselina o linón, de colores claros, tocadas de preferencia con sombreros de paja sin adornos. El uso de la ruana y la mantilla, encubridores de la pereza y el desaseo, se combatirán hasta donde sea posible. (Vergara y Vergara, 1899, p. 25)

Ya Dámaso Zapata, en 1878, emprendía una campaña contra el lujo, el adorno y el vestido costoso en las escuelas. Así, para ilustrar el espíritu y adquirir el perfeccionamiento moral de la juventud fue necesario frenar el lujo y el gasto innecesario en el adorno personal y hacer de los actos públicos de las escuelas verdaderos espectáculos en los que predominaban la modestia y la sencillez en el traje de los niños. Por esto, recomendaba a los padres y guardadores que

1º Los varones llevaran un traje sencillo debiendo preferirse las telas de algodón y no calzarán guantes.

2º Las niñas llevarán un vestido de tela de algodón, si es posible de fondo blanco, la cabeza descubierta y el pelo echado hacia atrás en trenzas o risos, sin flores ni otro adorno que una cuita para sujetar el peinado. No llevarán guantes ni adornos de seda en el traje.

3º El calzado será botines de cuero común o alpargatas.

4º Se recomienda especialmente el mayor aseo, que en todo caso es el único lujo que deben permitirse las familias de medios limitados.

5º Por regla general no se concederán premios a los alumnos y alumnas que se presenten con vestidos costosos, y que tiendan a establecer desigualdades de clase o de familia en la escuela. (Zapata, 1878)

En este mismo sentido, la “Cruzada de la modestia cristiana”, llevada a cabo por las Hijas de María de Orihuela en España, desde 1911, y cuyas acciones e ideas circularon en Bogotá a través de la revista ilustrada *Paginas Marianas*, sostenía que la verdadera elegancia y el buen gusto tienen como base la sencillez y la modestia. Pues la moda forma a su capricho la figura,

estira y corta los talles, sin cuidarse de si allá dentro de aquel armazón hay corazón, pulmones u otro cualquier órgano; cuyas funciones van a quedar interrumpidas o alteradas; descubre los cuellos y baja los descotes sin preocuparse de pulmonías o pudores, o los encajona entre alambres y ballenas sin importarle un comino de sofocos o congestiones; busca las líneas estéticas, unas veces suprimiendo caderas y convirtiendo a las mujeres en usos, otras formando protuberancias que envidiarían las hotentotas; confecciona faldas que parecen campanas o que imitan fundas de paraguas, largas como para barrer el piso o cortas como para bailar un bolero; alborota los cabellos, figurando cabezas de Medusa, o los alisa, aparentando cabezas de náufragos; aplana o agudiza los pies y colocando el centro de gravedad en el talón o en la punta. (Fernández, 1915, p. 92)

Ahora bien, y si la explicación de la moda desborda, siguiendo a Lipovetsky (1990), los fenómenos de estratificación social y las estrategias de distinción, ¿cómo entender los códigos y las reglamentaciones que desde la escuela emergieron para modelar el cuerpo infantil, conforme a los requerimientos estéticos del mundo moderno y civilizado? La moda

no puede ser identificada como la simple manifestación de las pasiones vanidosas o distintivas, sino que se convierte en una institución excepcional, altamente problemática, una realidad sociohistórica característica de Occidente y de la propia

modernidad. Desde este punto de vista, la moda no es tanto signo de ambiciones de clase como salida del mundo de la tradición; es uno de los espejos donde se ve lo que constituye nuestro destino histórico más singular: la negación del poder inmemorial del pasado tradicional, la fiebre moderna de las novedades, la celebración del presente social. (Lipovetsky, 1990, pp. 10–11)

Así, el ideal estético de la escuela al que nos hemos referido en este apartado adquirió diferentes formas y circuló en diferentes tramas discursivas, entre mediados del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX en Colombia. Asociado a valores morales, a principios cívicos, a disposiciones higiénicas, a esquemas de distinción social o a estrategias de mercadeo y consumo, el ideal estético no dejó de sostener que el “alma sensible a la belleza artística y moral, se vestirá con elegancia, pero de modo que el atractivo especial de su persona sea el rostro” (Anacleto, 1917, p. 232). El vestido y el modo en que lo llevaban los niños no solo daban cuenta de su carácter sino del gusto estético de su madre. La estética del vestido se asoció entonces a grandes virtudes y a un sentimiento que podía ser cultivado desde la escuela y que se relacionó con el “culto del bien”.

Preocupado continuamente el maestro con esta necesidad de despertar en los niños el sentido estético, apartará de sus almas en formación la vulgaridad, y desterrará el mal gusto. Y al propio tiempo, como queda dicho atrás, abonará terrenos donde la verdad y el bien germinarán. Y es en esta germinación espléndida en lo que radican las virtudes cívicas que adornan más tarde al hombre y lo hacen un ciudadano perfecto. (Osorio, 1930, p. 200)

## “El aseo es la elegancia del pobre”

En *El niño y la calle, de la ciudad a la anticuidad* Philippe Ariès (1995) sostiene que para la segunda mitad del siglo XVIII las calles de París pertenecían a los pobres y que por acción de los filántropos y de los moralistas del Estado y de la Iglesia, estos pobres fueron convertidos al tipo de vida familiar de los burgueses. A los niños se los sacó de la calle y se los encerró en la casa o en la escuela,

A fines del siglo XIX la asistencia a la escuela primaria en Francia estaba bastante generalizada. Por lo tanto, fue alrededor de la escuela y del barrio (una escuela por barrio) que se organizó a principios del siglo XX, la socialización de la infancia popular. La escuela fue el elemento que estableció la diferencia con el periodo anterior —siglo XVIII y principios del

xix, descrito por Arlette Farge—. El niño se convierte en un escolar, caracterizado por un delantal negro que no se quita nunca y que tiene carácter de uniforme. Pero la escuela solo lo sacaba de la calle durante una parte del día o la semana. Ni padres ni empleados iban a buscarlo o a llevarlo: el niño era dueño de su tiempo y lo pasaba afuera, en grupo, con sus compañeros. (Ariès, 1995, pp. 295-296)

La referencia que hacemos a Ariès nos permite pensar no solo en los procesos llevados a cabo en las sociedades occidentales y occidentalizadas para civilizar a los pobres, que forjaron en ellos principios ilustrados, sino que encierro, vigilancia y control de la apariencia se constituyeron en las fuerzas principales que hicieron emerger un nuevo sujeto en el panorama histórico y social: el sujeto escolar. El delantal negro, que según Ariès caracterizó al escolar, simboliza los ideales de la modernidad: igualdad, inclusión, austeridad, recato, limpieza, progreso y “buenas maneras”.

Pues bien, si la escuela sacó al niño de las calles parisinas, a inicios del siglo xix, tal cual lo describe Ariès, es necesario reconocer, siguiendo el análisis planteado, que este nuevo sujeto que aparece en el escenario urbano después de haber estado durante algunas horas del día cautivo en la escuela, no es el mismo que “vivía la vida intensamente en la calle” y que ejercía pequeños trabajos, pues su comportamiento ha sido moldeado y su apariencia ha sido fabricada, a través de complejos y lentos procesos, de acuerdo a los fines que la escuela se propuso alcanzar para responder al nuevo orden económico y social. En consecuencia, ese delantal negro opera como una marca en el espacio público, como la extensión de la escuela, como un rasgo que genera identidad y diferencia. El uniforme escolar hace del cuerpo de los niños, cuerpos “distinguidos”, cuerpos que pueden ser identificados como parte de una institución y que por lo tanto expresan un sistema de valores a través de su compostura. Según Buitrago y Herrera (2012), en las primeras décadas del siglo xx en Colombia, el vestido del escolar fue objeto de especial atención, pues

Al uniformar a la infancia se construye identidad, pertenencia a la patria y la nación, de ese modo se hace responsable al niño al pasear con él por la calle, al participar en cualquier evento social; que él como portador de un uniforme que lo distingue de los otros, simboliza, en tanto lo lleve, el honor, la decencia, la religión y la distinción verdaderas de la institución a la cual representan, y que en sus pliegues pueden ser saludadas todas esas santas y grandes cosas. (2012, p. 169)

El reglamento para el régimen interno del colegio del Estado, dado en Medellín en 1865, nos posibilita pensar la forma en que el uniforme no solo regula el comportamiento de los estudiantes en la calle sino que hace de la transgresión una forma de traición a la institución,

Habrán también salidas extraordinarias en todos los casos en que la necesidad así lo exija. En tales salidas, que se verificarán siempre después del aula de Religión, con el vestido de uniforme i dando previo aviso al Rector o Vicerector, observarán los estudiantes la mayor compostura i moderación tanto en sus palabras como en sus acciones, i se esforzarán en sostener de este modo el buen crédito del Colegio. Regresarán a las seis i media de la tarde, no abriéndoseles las puertas si llegaren después de dicha hora. (Ponton, 1855, p. 9)

El delantal que funciona como uniforme escolar va a regular la conducta de los niños, su forma de presentarse y de estar en la calle, sus modales van a dar cuenta de la educación recibida, por lo que al aislarlo y vigilarlo, el maestro hizo

el deber de aprovechar toda ocasión para pulir los modales de los alumnos, haciendo que, con el ejemplo i con la palabra, se cultive en ellos la finura, la civilidad i la elegancia, i que sean francos al manifestar sus hechos buenos o malos, i para ellos no les dejarán pasar defecto alguno desapercibido. (Ponton, 1855, p. 9)

Así, el uniforme escolar entra a clasificar a los niños entre escolares y no escolares, y a jerarquizarlos entre alumnos del sistema educativo público y aquellos que asisten a colegios privados o de comunidades religiosas. De esta manera, el uniforme escolar identifica al niño como miembro de un grupo, de una comunidad, condiciona su comportamiento, inscribiendo en los sujetos ciertas conductas morales,

Vestidos cristianamente y con pensamiento en la fe. La fe nos enseña a ver en nuestro vestido el recuerdo del pecado original, el testimonio de nuestra caída, el signo y la imagen de nuestra mortalidad y de nuestra corruptibilidad [...] La iglesia, cuyo espíritu lo sobrenaturaliza todo, ve en el vestido otra cosa todavía. Ella tiene bendiciones y oraciones litúrgicas especiales para el vestido de los sacerdotes, con palabras que convienen también al vestido de los fieles, atribuyendo a cada uno un simbolismo cuya significación nos recuerda el deber de combatir todos los días. El peinado representa la fe: es un casco que protege la frente, morada del pensamiento del hombre. El cinto es salvaguardia de pureza y de penitencia. La blancura del ropaje es

muestra de la inocencia del alma. El calzado, en fin, marca la firmeza con que debemos marchar por el camino del deber. (Bauard, 1924, p. 94)

Puede analizarse, además, otro factor, asociado a las estrategias disciplinarias que desplegó la escuela: a través del uniforme escolar se constituye un grupo homogéneo, se arma un ejército de niños, en últimas, se trata de una población de infantes que va a ser gobernada por un guía: el pastor y su rebaño.

Los discursos higienistas y la “urbanización de la infancia” se articularon en torno a las prácticas de aseo tanto de la persona como del vestido, así se reforzaron los ideales de identidad que posibilitaron la emergencia del cuerpo escolar uniformado. Los principios sanitarios y la práctica de la higiene fueron los elementos clave, durante las primeras décadas del siglo xx, para llevar a la nación hacia el progreso y la civilización. La higiene se configuró entonces en la marca del grado de cultura de una nación. El niño “bien educado” iba a la escuela, se sabía comportar en la calle y seguía los preceptos que la urbanidad enseñaba. “El niño bien educado, debe siempre con cuidado manos y cara bañarse” (Aguilar, 1928, p. 7), y evitar presentarse “mal ceñido” o sucio pues aunque su vestido fuera pobre, este debía estar siempre decente.

La escuela procuró cultivar en los escolares “hábitos personales” para corregir vicios secretos; el aseo tanto del cuerpo como del vestido<sup>8</sup> emergió como práctica indispensable en la educación física, según lo reglamentó el Decreto 491 de 1904 en su artículo 60,

La corrección en el vestido y un aseo riguroso son obligatorios para todos los niños. Los institutores pueden rehusar la entrada a la clase a los alumnos que no reúnan estas condiciones, dando aviso por escrito a los padres respectivos.

En esta misma dirección, el Decreto 188 de 1905 en su artículo 1 hizo obligatorio el baño: “En todos los Colegios y Escuelas de la República, será obligatorio para los maestros y los alumnos, el uso diario del baño general, hasta donde lo permita el clima y las condiciones especiales de cada población”. Así,

Es preciso que el niño adquiera desde bien pronto hábitos de limpieza, especialmente desde su llegada a la escuela —periodo admirable para fijar en su mente y en su personalidad costumbres higiénicas— que seguramente lo acompañarán por el resto de su vida. Pero la limpieza y los cuidados higiénicos no

8 Un trabajo que abre la posibilidad para pensar la acción de la escuela en la construcción de cuerpos aseados y distinguidos, que además hace referencia al vestido y al uniforme escolar, es el trabajo investigativo de Bertha Buitrago y Ximena Herrera (2012).

se limitan a las partes visibles del cuerpo, como la cara, las manos y los pies, sino que deben hacerse extensivos a todo él. (Arango, 1935, p. 355)

En este sentido, Inés Dussel (2004) sostiene que los guardapolvos o delantales blancos que las escuelas argentina, uruguaya y boliviana adoptaron a inicios del siglo xx se constituyen en elementos fundamentales en los procesos de inclusión y homogenización de la población escolar, y además que contribuyeron en los procesos de higienización y control de las enfermedades. Para evitar la diferenciación social por los vestidos y las apariencias

se estableció, primero en algunas escuelas y paulatinamente en todo el sistema educativo, que los niños debían ir a la escuela con un delantal blanco sobre sus ropas. Este uniforme, que se parece al que usan los médicos y las enfermeras, tenía, además de fundamentos igualitarios y moralizantes, fines profilácticos, como prevenir la propagación de gérmenes y bacterias. (Dussel, 2004, 324)

Ahora bien, como lo van a evidenciar los registros utilizados para esta investigación, el discurso del saber médico que se expresó en la escuela a través de la higiene escolar<sup>9</sup> no se entendió como campo de saber independiente de la moral y de la urbanidad. Esta articulación es fundamental para comprender los mecanismos que la escuela utilizó para encauzar los cuerpos y las apariencias infantiles en su afán de que los cuerpos infantiles adquirieran forma sana, bella y social.

En las conferencias de higiene que el doctor C. de Greiff impartiera a los niños de las escuelas de Medellín, en 1906, sostiene que la principal de las reglas higiénicas es la adquisición de buenos hábitos y que “el perfeccionamiento moral, conduce al desenvolvimiento físico; y el desarrollo físico al perfeccionamiento moral” (De Greiff, 1906, p. 83).

## La imagen de una colegiala, a modo de cierre

En 1926 se publicó en el suplemento *Hogar del periódico El Espectador* el texto que sirve de epígrafe a este artículo. Allí Francisco López Merino, autor

9 Carlos Noguera (2003) explica cómo la higiene escolar forma parte de una estrategia amplia de medicalización de la población en la que las élites buscaron llevar al pueblo hacia el progreso y la civilización, imponiendo la urbanidad como modo de vivir. La higiene escolar, sostiene Noguera (2003) “buscó afectar y redireccionar el proceso educativo, al punto de establecer pretendidos criterios ‘científicos’ para orientar el quehacer del maestro, y dirigir el proceso de formación del niño en la escuela”.

del mismo, describe en verso a una colegiala. Bien podría tratarse de una expresión de coquetería de la época, sin embargo, el interés por este texto radica en que agrupa varios de los elementos ya expuestos y permite localizar un conjunto de discursos y prácticas que configuraron y delinearón al sujeto escolar: el aseo, la presentación personal, el delantal blanco que operó como uniforme escolar, el porte alegre y adecuado ante los demás, el cuaderno de deberes llevado con prolijidad y los rasgos de la letra, formaban parte de esas tecnologías estetizantes y de producción del cuerpo escolar que la escuela puso a funcionar para dar respuesta al proyecto moderno que buscó fabricar no solo cuerpos obedientes y útiles, sino cuerpos sanos, limpios y bellos.

Así, en la escuela se aprendía a ser modernos, esto es, a ser y actuar como sujetos civilizados. Para ello se buscó erradicar las formas de vestir, de hablar y de alimentarse que se consideraban una amenaza al proyecto moderno. En general, se trataba de corregir las costumbres, moderar las acciones y de cultivar nuevos hábitos urbanos que legitimaran un sistema de valores y unas formas culturales modernas e ilustradas frente a otras consideradas vulgares y populares.

Ya en *El Huerfanito Bogotano* de abril de 1826 emergía como necesidad el ilustrar a los jóvenes que comenzaban a viajar a Europa en comisiones diplomáticas y mercantiles, pues su comportamiento daba cuenta del estado de la educación en la República,

En el juego, en la comida y en el trato social se conoce el joven bien o mal educado. Observamos con dolor que personas a quienes teníamos por urbanas, se manifiestan en las mesas, y concurrencias como las más descorteses. La civilización de estas es como la de las bestias, quienes se manifiestan domesticas, cuando y como les tiene cuenta. (*El Huerfanito Bogotano*, 1826, p. 24)

De esta manera, el buen gusto, el decoro, el recato, la austeridad en el vestido, la belleza, la elegancia y la dignidad del porte fueron comportamientos que se aprendieron en la escuela y a través de otros dispositivos educativos, desplegados a lo largo de los siglos XIX y XX, relacionados con la pedagogía de masas o la educación social<sup>10</sup>, como el periódico, el teatro o los manuales de urbanidad y del buen tono<sup>11</sup> que junto con la labor educativa del hospicio, el orfanato o el púlpito constituyeron un repertorio

10 A propósito de la pedagogía social de masas en Bogotá, puede consultarse: Rodríguez (2007).

11 Una buena aproximación a los manuales de urbanidad y del buen tono puede apreciarse en Londoño (1997).

de prácticas de producción estética que pueden ser historizadas y que son el objeto del análisis de este trabajo de investigación.

De otro lado, y al amparo de la matriz moderna, en las primeras décadas del siglo XX emergió la preocupación por el futuro de la raza colombiana. Con motivo de una excursión “del personal de niños varones, mayores de 10 años” a la ciudad de Bogotá, el director de Instrucción Pública justificó y pidió autorización para el desarrollo de esta actividad, a través de una serie de conferencias de cultura, tituladas *Excursionismo y Educación*, dadas en 1925. En la primera de ellas, “Excursionismo y Educación física”, el autor sostiene,

Para cuantos desde años atrás venimos preocupándonos por el futuro de la raza en Colombia, es necesidad urgente atender con especial esmero al desarrollo físico de nuestros niños, si no queremos que antes de medio siglo nuestras poblaciones rurales se hayan convertido en semilleros de idiotas, raquíticos, degenerados. (Lleras, 1925, p. 19)

Finalmente, el “empobrecimiento físico” de los niños se va a convertir en una “dolencia nacional” que será tratada a partir de un conjunto de medidas higiénicas tendientes a combatir no solo la anemia tropical y la tuberculosis sino el alcoholismo, “el idiotismo” y la mala alimentación. Por esta vía, se buscó cultivar hábitos higiénicos, fomentar el ejercicio científico, el excursionismo, los buenos modales y la corrección en el vestido. Estas tecnologías se constituyeron en elementos clave del “movimiento civilizador” de las primeras décadas del siglo XX. El aseo en los vestidos, en la persona, en la habitación y en el local escolar, fue la base fundamental de las prácticas higiénicas que promovió la escuela y que se articularon a virtudes morales y a valores cívicos.

## Referencias

### Fuentes primarias

- Aguilar, R. (1928). *Tratado de urbanidad*. Bogotá: Escuela Tipográfica Salesiana.
- Anacleto (Hermano Marista). (1917). La belleza y la moral en paidología. *Lo estético y la paidología*. *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca*, T4 (33), Bogotá: Imprenta del Departamento.
- Arango, A. (1935). Conferencias de higiene. En *Alma Nacional*, 2 (11 y 12), s. n.
- Baunard, L. (Monseñor). (1924). El día en el colegio, II. El vestido. *Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario*. 19 (182), s. n.

- De Greiff, C. (1906). *Conferencias de Higiene en las escuelas de Medellín*. Medellín: Tipografía del Externado.
- Fernández, A. (1915). Daños físicos de las modas. En *Páginas Marianas*. 3 (4), s. n.
- López, F. (1926). A una colegiala. *Hogar*, [suplemento dominical de *El Espectador*], 1 (9), p. 5.
- Lleras, C. (Presbítero). (1925). Excursionismo y educación física, conferencia primera. En *Excursionismo y Educación*. Conferencias de cultura dadas en el Salón de grados. Bogotá: Imprenta de La Luz.
- López, F. (1926). A una colegiala. *Hogar* [suplemento dominical de *El Espectador*]. 1 (9), 5.
- Ministerio de Instrucción Pública. Decreto 491 del 3 de junio de 1904, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, de Instrucción Pública.
- Ministerio de Instrucción Pública. Decreto 188 del 24 de febrero 1905, por el cual se dictan ciertas medidas de higiene para los colegios y escuelas de la República.
- Osorio, L. (1930). Despertemos en los niños el amor a lo bello. *La Acción Escolar*. Segunda época, 7, Primera serie: s. n.
- Ponton, S. (1855). *Prospectos del Colegio y Escuela del Sagrado Corazón de Jesús, para la educación i enseñanza de los señoritos pensionistas i niños esternos*. Bogotá: Imprenta de Echeverría Hermanos.
- Reglamento para el régimen interno del colegio del Estado (1.º de enero de 1865). Medellín: Imprenta de Isidoro Isaza.
- Urbanidad y cortesía. (viernes 14 de abril de 1826). *El Huerfanito Bogotano*, 6, Trimestre 1.
- Vergara, F. (1899). Circular N.º 2. Secretaría de Instrucción Pública. *El Maestro de Escuela*, 1 y 2. Bogotá: Imprenta Luis M. Holguín.
- Zapata, D. (1878). El lujo en las escuelas. Recomendaciones a los padres de familia. *El Maestro de Escuela*. Año 6, 331.
- Fuentes secundarias**
- Ariès, P. (1995). El niño y la calle, de la ciudad a la anti-ciudad. En *Ensayos de la memoria 1943-1983*. Bogotá: Editorial Norma.
- Barthes, R. (2008). Historia y sociología del vestido. Algunas observaciones metodológicas. En *El sistema de la moda y otros escritos*. Buenos Aires: Paidós.
- Buitrago, B. y Herrera, X. (2012). La escuela es la morada de la infancia: de cuerpos y espacios nuevos. En *Escritos sobre el cuerpo en la escuela: Sujetos, prácticas corporales y saberes escolares en Colombia. Siglos XIX y XX*. Bogotá: Editorial Kimpres.
- Braudel, F. (1984). *Las estructuras de lo cotidiano: lo imposible y lo posible* (tomo 1). Madrid, España: Alianza.
- Dussel, I. (2007). Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela. En Z. Pedraza (comp.). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología, CESO, Ediciones Uniandes.
- Dussel, I. (2000). Historia de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela. En S. Gvirtz (compiladora). *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*, 34, 122.
- Dussel, I. (2003). Uniformes escolares y la disciplina de las apariencias. Hacia una historia de la regulación de los cuerpos en los sistemas educativos modernos. En T. Popkewitz, B. Franklin y M. Pereyra (comps.). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares.
- Eco, U. (1976). El hábito hace al monje. En AA. VV. *Psicología del vestir*. Barcelona: Lumen.
- Espinal, E. y Ramírez, M. (2006). *Cuerpo civil, controles y regulaciones*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Foucault, M. (1999). El retorno a la moral. En *Estética, ética y hermenéutica*. Obras esenciales (vol. 3). Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión* (2.ª ed rev. y corr.). México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *La arqueología del saber* (23.ª ed. en español). México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000). *Un diálogo sobre el poder*. Madrid. España: Alianza y Materiales, S. A., de Estudios y Publicaciones.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2008). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia, España: Pre-textos.
- Foucault, M. (1966/2010, 29 de octubre). El cuerpo utópico. *Página 12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-155867-2010-10-29.html>

- La Salle, J. (2001). *Reglas de cortesía y urbanidad cristiana para uso de las escuelas cristianas*. En J. M. Valladolid. *Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas-La Salle. Obras completas de San Juan Bautista de la Salle*. Madrid, España: San Pío X.
- Leck, G. (2005). Uniformes escolares, pantalones anchos, muñecas Barbie y trajes de ejecutivo en los consejos escolares. En S. Talburt y S. Steinberg (eds.). *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona, España: Graó.
- Lipovetsky, G. (1990). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona, España: Anagrama.
- Londoño, P. (1997). Cartillas y manuales de urbanidad y del buen tono. Catecismos cívicos y prácticos para un amable vivir. *Revista Credencial Historia*, 85.
- Londoño, P. y Londoño, S. (2012). *Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia*. Bogotá: Biblioteca Luis Ángel Arango, Casa Republicana.
- Martínez, A. (1995). *La prisión del vestido. Aspectos sociales del traje en América*. Bogotá: Planeta Colombiana.
- Martínez, A. (1996). Elementos para una teoría social de la moda. *Sociológica* 1 (97-124).
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Noguera, L. (1974). *Vestido, modas y confecciones*. Enciclopedia del Desarrollo colombiano (vol. 4). Bogotá: Canal Ramírez, Antares.
- Noguera, C. (2003). Los manuales de higiene, medicina y pedagogía a comienzos del siglo xx en Colombia. En *Medicina y política. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo xx en Colombia*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Pedraza, Z. (2007). Políticas y estéticas del cuerpo: la modernidad en América Latina. En Z. Pedraza G. (comp.). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología, CESO, Ediciones Uniandes.
- Pedraza, Z. (2001). Sentidos, movimiento y cultivo del cuerpo: política higiénica para la nación. En M. Herrera y C. Díaz. *Educación y cultura política. Una mirada multidisciplinar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Plaza & Janés.
- Pineau, P. (2012). Cuadros de una exposición: comentarios sobre la escuela como máquina estetizante. En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Paraná. Entre Ríos. Argentina: Fundación La Hendija.
- Pineau, P. (2008). *Aseo y presentación. Un ensayo sobre la estética escolar*. Buenos Aires: Latingráfica.
- Rodríguez, S. (2007). *Sujeción, corrección y disciplina: pedagogía social de masas en Santa Fe de Bogotá 1780-1820*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sáenz, J. (2012). La escuela como dispositivo estético. En G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Paraná. Entre Ríos. Argentina: Fundación La Hendija.
- Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela, Programa de capacitación multimedial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina. Recuperado de <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG05-El-cuerpo-en-la-escuela.pdf>
- Vigarello, G. (1982). Historia de cuerpos: entrevista con Michel de Certeau. En *Historia y Gráfica*. Recuperado de <http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.com.co/2010/07/michel-de-certeau-historias-de-cuerpos.html>
- Zuluaga, O. (1999). Vocabulario metodológico. En *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

# Prácticas amorosas en la escuela colombiana en la primera mitad del siglo XX: Apuntes para una historia del amor femenino

Love Practices in the Colombian School during the First Half of the Twentieth Century: Notes for a History of Feminine Love

Práticas amorosas na escola colombiana na primeira metade do século XX: Apontamentos para uma história do amor feminino

Claudia Ximena Herrera Beltrán\*

\* Doctora en Educación Universidad de Burgos, España. Profesora de planta de la Facultad de Educación, Departamento de Posgrado, Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Correo electrónico: cherrera@pedagogica.edu.co

## Resumen

En América Latina cada vez más mujeres se distancian de representaciones de ellas establecidas por ciertos discursos de la modernidad; sin embargo, la contemporaneidad continúa mostrando relaciones desiguales, construcciones binarias de sexo y género y exclusión frente a cualquier asomo de resistencia. Frente a esa situación, este artículo de investigación muestra, a partir de un estudio arqueológico y genealógico, la manera en que el amor, como sentimiento y emoción, fue objeto de enseñanza para las niñas en la escuela colombiana durante la primera mitad del siglo XX. En ese sentido, se formula la pregunta por las emociones, los sentimientos y los discursos, y se pone al descubierto cómo se configuraron prácticas y se naturalizaron verdades que definen hasta hoy la forma de ser mujeres y hombres.

## Palabras clave

Amor femenino; escuela; emociones; educación de los sentimientos

## Abstract

In Latin America women increasingly detach themselves from feminine representations produced by certain discourses of modernity. However, unequal relations, binary constructions of sex and gender, and exclusion whenever there is any sign of resistance are still signs of contemporaneity. In response to this situation, this research paper shows, through an archaeological and genealogical study, how love, as a feeling and emotion, was a subject of education for girls in the Colombian school during the first half of the twentieth century. In that sense, the author reflects upon emotions, feelings and discourses, and reveals how society shaped practices and legitimized truths that, even today, define both men's and women's nature.

## Keywords

Women's love; school; emotions; education of feelings

## Resumo

Na América Latina cada vez mais mulheres se distanciam de representações estabelecidas sobre elas por certos discursos da Modernidade; contudo, a Contemporaneidade continua mostrando relações desiguais, construções binárias de sexo e gênero y exclusão frente a qualquer tentativa de resistência. Diante dessa situação, neste artigo de investigação procura-se mostrar, a partir de um estudo arqueológico e genealógico, a maneira pela qual o amor, em quanto sentimento e emoção, foi objeto de ensino para as meninas na escola colombiana durante a primeira metade do século XX. Nesse sentido, a pesquisadora perguntar-se pelas emoções, pelos sentimentos e pelos discursos, e põe ao descoberto como foram configuradas práticas e naturalizadas verdades que até hoje definem a forma de ser mulheres e homens.

## Palavras-chave

Amor feminino; escola; emoções; educação dos sentimentos

Fecha de recepción: febrero 26 de 2016

Fecha de aprobación: abril 26 de 2016

## Introducción

Llorar al esposo desaparecido, guardar luto, experimentar largas temporadas de dolor o morir de amor hablarán de la emergencia del amor romántico en el siglo XIX. No es que el amor no existiera, señala Badinter (1891), es que no tenía ni la condición ni la importancia que le atribuimos hoy. El hoy urge precisarlo puesto que una cosa es el amor romántico del siglo XIX y otro el del siglo XX, así como diferente fue el de la primera mitad, al igual que el de la segunda, y otra muy distinta es lo que viene aconteciéndole al amor del siglo XXI; Bauman (2009), por ejemplo, va a denominar amor líquido a una nueva forma de amor, de presencia efímera, con vínculos frágiles y distantes al sufrimiento y al “amor fluyente” como la posibilidad concreta de dos sujetos en igualdad de condiciones que se sitúan en el presente y en tal sentido se relacionan. No obstante, ante este último planteamiento que cada vez parece cobrar más fuerza entre estudiosos y amantes de la contemporaneidad, valdría la pena preguntarse hasta qué punto y desde cuáles entramados sociales dicha producción fue posible. Si bien es cierto que en América Latina cada día son más las mujeres que se distancian de las representaciones con que los discursos de cierta modernidad las ha fundado, este tiempo que nos acontece sigue mostrándonos relaciones desiguales, construcciones binarias de sexo y género, y exclusión de cualquier asomo de resistencia al libreto que se les impone a muchas mujeres desde el momento mismo del nacimiento. Reconocemos que en esa forma de ser mujeres y hombres son varios los elementos que responden a una condición estructural que hace pervivir ciertas prácticas en medio de los cambios profundos que dichos roles parecen experimentar. En este artículo de investigación<sup>1</sup> y antes de adentrarnos en cómo se dio la enseñanza del amor a las niñas en la escuela colombiana, nos permitimos hacer un rodeo para pensar el amor como una emoción y un sentimiento. En tal sentido, a continuación nos interrogaremos por ellas, por las emociones, los sentimientos y su emergencia en la modernidad y lo haremos a partir de un trabajo arqueológico y genealógico que pone en juego conceptos tales como fuerzas, discursos, enunciados, emergencia y que comprende el archivo como la configuración de enunciados tomados de discursos diversos que circulan en superficies docu-

mentales, ellos no se escogen y leen desde jerarquías más allá de cumplir con el propósito de “decir” algo que circuló en la época escogida. Esos discursos se constituyen en voces a modo de enunciados que van configurando ciertas verdades que se naturalizan. Se trata entonces de hacer la historia de los discursos en torno al sentimiento amoroso, emoción susceptible y necesaria de ser educada desde la escuela y a las niñas especialmente en el marco de ciertas condiciones de posibilidad.

## Sentimientos, emociones y amor

El advenimiento de la modernidad trajo consigo un relato sobre las emociones, aunque no se equiparase a las ciencias (Illouz, 2007), por ejemplo Weber, Marx, Simmel, Durkheim y Mauss aportan con sus discursos elementos que muestran una emocionalidad particular en el marco de las condiciones históricas y sociales de la época en cuestión. Conceptos como alienación, reserva, frialdad, indiferencia y solidaridad así como la relación de las emociones con lo cognitivo se encuentran circulando por registros variados. Por ejemplo, las emociones como angustia, amor, competitividad, indiferencia, culpa, van a dotar a las relaciones modernas de tensiones desde sentidos distintos (Illouz, 2007). Y son además producciones discursivas desde la filosofía, la economía, la psicología y la sociología permeando todos los intersticios de la existencia humana occidental. Así, las emociones son una invención al decir de Illouz del hombre sentimental: *Homo Sentimentalis*.

La autora afirma que “la emoción no es una acción per se, sino que es la energía interna que nos impulsa a un acto, lo que da cierto carácter y colorido a un acto”, y “que implica al mismo tiempo cognición, afecto, evaluación, motivación y el cuerpo” (Illouz, 2007). Es decir que viene de adentro y dota lo exterior de unas ciertas características. Dicha acción resulta en un doble efecto: se expresa desde, en y a través del cuerpo, en una acción única, dotada de ciertas características que produce el entorno rodeándola de una energía que se torna en acciones para ser devuelta, que a su vez desencadena otra desde el mismo sujeto que las pone en acción en primera instancia y que recibe esa nueva energía producida en el exterior. Dichas emociones son culturales y sociales, en consonancia con ello, históricas y a la vez personales. Esto último permite decir que las emociones se constituyen a la vez de cultura y de sociedad, lo que les confiere una profunda internalización e irreflexión en la acción (Illouz, 2007). De algún modo se constituyen en naturales y les confieren a

1 Este artículo es producto de la investigación adelantada entre el 2013 y el 2014 en la Universidad Pedagógica Nacional a través del CIUP. Se trata del proyecto “Educar los sentimientos: discursos en torno al amor y la mujer en la educación en Colombia (final siglo XIX-comienzos del siglo XX)”, en compañía de la profesora Carolina Ojeda.

las relaciones unos modos de expresión inalterables que se intentan reproducir en su homogeneidad y permanencia.

De otro lado, las disposiciones sociales son también disposiciones emocionales: “la distinción y la división más fundamentales que organizan la mayor parte de las sociedades del mundo es decir entre hombres y mujeres se basan y se reproducen a través de las culturas emocionales” (Illouz, 2007). Las emociones se organizan de modo jerárquico y, a su vez, este tipo de jerarquía emocional organiza implícitamente las disposiciones sociales y morales. En este punto cabe preguntarse por la escuela como institución social en la que las emociones cobran sentido particular por ser el lugar de su enseñanza, reproducción, control y administración como lo es la familia.

La tesis de la conferencia primera del libro que estamos referenciando se ocupa de mostrar lo que acabamos de señalar, cuando afirma que el capitalismo se hizo de la mano de la construcción de una cultura emocional muy especializada, que entre otras cosas llevó a hombres y mujeres de la clase media a centrarse fuertemente en su vida emocional tanto en el trabajo como en la familia (Illouz, 2007). A partir de lo anterior diremos que la escuela es una institución social, productora y reproductora de una emocionalidad al servicio del proyecto capitalista, en el cual el progreso se alcanza a partir del cumplimiento de los roles como miembros de una sociedad, en el orden a unas jerarquías establecidas. Esta dinámica emocional en la primera mitad del siglo xx en Colombia reconfiguró los ámbitos privado y público de manera importante; el yo fue ampliamente considerado desde ambos. El sujeto (el yo) en su constitución se hizo visible como nunca antes.

Situar desde Illouz (2007), la fuerza del discurso psicoanalítico de Freud y también de sus seguidores, disidentes y otros psicólogos ayuda a reconocer dicho aporte en la configuración de la vida emocional de los sujetos en el siglo xx, que ella nombra como “El estilo emocional”. Es decir que la etiología y morfología de las emociones, así como sus técnicas para comprenderlas y manejarlas se erigieron fuertemente en esta época, lo que no significa que no hubiese habido antes unos modos de este estilo emocional; recordemos, por ejemplo, que el amor romántico surgió en el siglo xix, por nombrar alguno. Pero si ese estilo se configuró a partir de la terapia psicoanalista, como señala Illouz, cabe preguntarse ¿cómo se consolidó en Colombia, cuando el psicoanálisis fue escasamente apropiado? ¿De qué modo fue constituyéndose un estilo emocional en el país? Ideas como la familia,

el dispositivo de alianza, la problematización de la normalidad y la sexualidad que Freud puso a funcionar y que, al decir de Illouz (2007), transformaron de manera importante la sociedad estadounidense y construyeron el yo; no todas entraron al país por vía de fuerzas como la Iglesia católica y el saber psicológico referido principalmente a la infancia. Por ejemplo el tema de la sexualidad —y su abordaje desde el pensamiento freudiano— aparece censurado especialmente y tratado en escasos documentos, sin embargo fue el pensamiento psicológico desde distintas tendencias el que circuló ampliamente. Lo permite y favorece un análisis profundo en cuanto al modo en que la psicología en torno a la cotidianidad se expresó en Colombia en múltiples discursos que los periódicos publicaron y que en clave de consejos tocaron la emocionalidad social como aconteció en Estados Unidos. El modo de ese discurso, su tono entre legal, experto y neutro se constituyó en científico y por lo tanto creíble, en especial para las mujeres. La llegada de un discurso psicológico más experimental que racional permeó instituciones y proyectos económicos y sociales. Las mujeres aportaron una sensibilidad en el trabajo que impulsó grandemente el desarrollo de la psicología social, en especial laboral, al decir de Ullouz, ya que configurar un ambiente de trabajo grato en el cual los sujetos se sintieran a gusto fue posible a partir de las investigaciones en torno al sentir de las mujeres en la fábrica, en la empresa; fenómeno extrapolado a la población trabajadora en general. Luego, la comunicación y la publicidad al lado de esta psicología reconocieron el valor del sentimiento en los procesos económicos productivos y de mercado. Podríamos arriesgarnos a señalar que lo que hoy se llama autoayuda emergió a partir de una emocionalidad que se hizo pública y que fue aprovechada desde la economía política, lo cual favoreció nuevos modos del sentimiento amoroso a finales del siglo xx.

## La enseñanza del amor en las escuelas colombianas

En la primera mitad del siglo xx en Colombia el cuerpo femenino se comenzó a visibilizar desde la enfermedad y la debilidad producto de una formación delicada y de poco movimiento. Las mujeres jóvenes eran proclives a morir, o a no responder con su más noble misión que era la de ser madres. Miguel Jiménez López, médico, educador, político e intelectual de la época expone esa condición lamentable en que vivía la mujer, y por la que era imperante introducir otra educación,

Ya hemos hablado del nerviosismo con sus formas infinitas, de la clorosis y de sus lamentables complicaciones, de las dispepsias, las gastralgias, las úlceras de estómago, de la tuberculosis y de infinidad de otras afecciones que agostan las mejores juventudes; pero aun en ausencia de cualquiera de estos estados, la generalidad de nuestras damas son temperamentos hipersensibles, organismos frágiles incapaces de ninguna actividad sostenida, y quienes la menor impresión produce una crisis de nervios, y el más ligero esfuerzo da un desmayo; y si es que llega para ellas la ocasión de cumplir la más trascendental de sus misiones, cual es la de ser madres, ¿Qué puede esperarse de seres que han sido formados en medio de todas las delicadezas? La debilidad y la insuficiencia solamente. (Jiménez, 1910)

Estas mujeres débiles presentaban partos con dificultades, imposibilidad para lactar, efectos del alumbramiento con secuelas para toda la vida y una serie de problemas que ponían en riesgo su tarea como madres, no solo entendido desde la interioridad del hogar, sino desde el marco de la familia, que era sobre todo un referente de lo social. Un cuerpo débil podía llevar a la mujer a perderse en el vicio, arrastrando a otros a la enfermedad como al desbordamiento de sus pasiones. En consecuencia, la virtud se relacionaba con la higiene física de la mujer virtuosa en discursos sobre la degeneración de la raza, que explicaban la pobreza y el estado de atraso desde la suciedad y la indecencia, pero también los saberes modernos que enfatizaban en la salud y el movimiento, en busca de que los cuerpos se instalaran en las lógicas de la salud, la higiene y el movimiento (Del Real y Mijares, 1907). La mujer, por supuesto, no fue ajena a estos propósitos en los que se exaltó su misión maternal especialmente. Alcanzar este proyecto civilizatorio era posible desde una educación que se pensaba encaminando, entre otras cosas, la emotividad femenina –muchas veces desbordada–, mediante prácticas de disciplinamiento sustentadas desde saberes y poderes como la educación física, la economía doméstica, la urbanidad, la medicina, la psicología y la conducta.

Así la mujer desde el discurso educativo fungía de dos formas: una, como sujeto que recibía educación, a ello se debe el conjunto de premisas que fundamentaron la importancia de su educación, instrucción, formación, mientras se iban identificando más virtudes que no podían quedarse sin ser encauzadas debidamente (Toscano, 1920); dos, su acción como educadora, pues gracias a la educación en dichas virtudes, podía y estaba llamada a cumplir con esa noble función.

La premisa primera consistía en educarla para el hogar, esto es, para ser madre y esposa. Un recorrido por la legislación de comienzos de siglo xx sobre la instrucción pública femenina permite anotar cómo su inmersión en la educación desde esta apuesta fue cobrando fuerza. Al inicio fueron las prácticas de crianza y cuidado de los hijos, la puericultura y posteriormente la economía doméstica, la higiene, la culinaria, lo que constituyó el suelo de saber de esta educación. Se educaba a la mujer, como aquella persona pura en pensamientos, palabras y obras, que sacrificaba sus deseos y gustos por los de los demás, recompensada con el don del sufrimiento y fortalecida con las armas de la dulzura y el amor (Acosta, 1905).

De acuerdo también a su posición social, unas virtudes serían más naturales en unas que en otras, como las posibilidades de extender sus alcances. De este modo, era importante que la niña y la joven acomodadas ofrecieran el cuidado de los padres y ancianos, o como esposa de un hombre trabajador, participaran en la administración doméstica; mientras que en las niñas y mujeres de escasos recursos, la educación primaria se ocuparía de dotarlas con lo necesario para que en caso de no contraer matrimonio, su amor pudiera manifestarse en el trabajo o el magisterio.

En la segunda premisa la mujer era educada para cumplir dos roles: como maestra y como madre de sus hijos. Ambas formaban parte de la configuración de lo femenino desde el amor, desde el cual la mujer se hacía garante del bienestar en el hogar, y también en la sociedad y en sí misma.

Cuando se trataba de la educación de los hijos no se requería de “mucha erudición, ni grandes conocimientos científicos, sino religiosos, morales, pedagógicos e higiénicos” Monsalve (1897a). Su dotación natural de amor y ternura permitía que esta misión le resultara fácil, y cada una de sus acciones reflejara la consigna por el bien de quienes la rodeaban y la satisfacción de sí misma, instalada en su exterioridad.

Aquí se empezaba a regular el amor. Si este había sido conducido mediante la educación, la mujer también sabría cuándo debía entrar a corregir en nombre del amor. Conociendo que su amor desmedido podía ser responsable del crecimiento del niño sin la fuerza y los principios claros que requería la sociedad, debía contenerse. El cuidado, y esto va muy en consonancia con la pedagogía católica propia de ese momento, debía basarse en un amor compasivo, abnegado y en conformidad con el deber. De otro lado, se reconocía en los discursos que frente a las diferencias entre mujeres y hombres, aunque iguales en dignidad y dis-

tintos por muchos aspectos, no era posible (a pesar de las opiniones en contra de distinguidos pedagogos) educarlos de idéntica manera y guiarse por el mismo ideal. De allí que existieran ideales distintos para la educación de cada sexo, fundados en la organización y en el destino de ambos. Sobresalían en el hombre unas facultades, en la mujer otras, y como una de las leyes más esenciales de la pedagogía es que se debía educar a cada individuo según las indicaciones de su propia naturaleza, no torciendo ni violentando ninguna facultad; de lo contrario se faltaba gravemente a todos los principios de la educación y a todas las leyes de la naturaleza (Jiménez, 1910).

En esa desigualdad aceptada, el sentimiento amoroso entró a conciliar las diferencias entre hombres y mujeres, si la mujer no podía en ninguna circunstancia rivalizar con el poder racional masculino, debía poner el relieve suficiente a sus facultades afectivas que le autorizaran a habitar el mundo del que el hombre era el dominador mediante su única y más grande posesión: el amor.

### ¿Qué son los sentimientos?

Las siguientes son posturas frente al sentimiento que el discurso deja ver. De acuerdo con (Pinilla, 1920): (1) Las emociones son experiencias sensibles momentáneas agradables o desagradables llamadas sentimientos. (2) Ellos forman parte de una sensibilidad moral producida a partir de objetos morales o intelectuales. (3) En la sensibilidad del niño están tanto las pasiones generosas y nobles como las pasiones perversas.

Las anteriores afirmaciones revelan en particular una postura moral situada a partir de la filosofía, pero especialmente de la religión católica, en la que se asigna a la educación la producción y moderación de dichos sentimientos: la dignidad, el deseo, la gloria, mediante el ejemplo y las buenas lecturas entre otras (S. A., 1894a, p. 52). Frente al deseo se expresan preocupados por cuanto reconocen que si bien su naturaleza es más espiritual, por lo que parece ser una inclinación o un sentimiento de un orden más elevado, no significa que todos los deseos sean buenos (S. A., 1894b, p. 167). Y se afirma que los sentimientos provienen y expresan distintos estados del alma dirigidos hacia otras cosas sin privarla de serenidad y libertad (p. 167). Las pasiones, en cambio, son afecciones excesivas y violentas que hacen sufrir o padecer al que las tiene (p. 167). Para el caso del amor, se afirma por ejemplo que este pertenece por un lado a la fisiología (o función natural de las sensaciones) y por el otro a la psicología (o aplicación moral de los sentimientos). El amor del

lado de la fisiología pertenecería al esposo, que era quien desempeñaba el papel preponderante. A la esposa le correspondería el amor de la psicología, ya que ella era la encargada del papel psíquico: del amor así combinado “de su integridad experimental y sentimental, se deriva para el hombre y la mujer la felicidad completa” (Barral, 1921).

Los sentimientos en el orden moral se dirigían hacia el amor a la gloria y el patriotismo, acendrados especialmente en el hombre (Menéndez, 1902). Otros sentimientos, como el amor a la familia, al deber (Del Real y Mijares, 1907), a la compasión y todos los llamados tiernos o delicados resultaban del dominio de la mujer. Entre los sentimientos morales se encontraban el amor divino y la gratitud y el respeto sin límite hacia Dios, que debían enseñarse especialmente a las niñas (p. 257).

En la educación femenina se podía considerar la actividad intelectual como posibilidad de placeres intensos y goces hondos y permanentes desde donde podían surgir sentimientos como los artísticos y los científicos (Ingenieros, 1916). De allí la necesidad de que las educadoras sintieran y comprendieran la belleza en todas sus manifestaciones a la hora de forjar sentimientos estéticos en las discípulas, señalando la urgencia de desterrar de la escuela y sus alrededores todo lo feo, sucio y grosero (Del Real y Mijares, 1906).

En consideración a que la belleza pudiese ser un sentimiento moral y la mujer por instinto fuese amante de todo lo bello y delicado, se afirmaba que

la belleza moral podía estudiarse y adquirirse en la escuela. Era menester entonces hacer observar a las niñas la belleza moral, verla en las acciones de sus compañeras, en las escenas de la vida de familiar para lo cual era urgente escogerles con sumo cuidado las lecturas entre las de los buenos autores procurando que fuesen comprensibles para ellas. (p. 647)

De otro lado, el sentimiento del honor conduciría a los niños a aficionarse a todo lo que era elevado, honroso y verdadero, y a detestar lo que fuese bajo, malo y falso. La educación entonces tendría que inculcar en la niñez la buena doctrina del hombre: probidad, indulgencia y bondad (Gómez, 1896/1897). Para el caso de las niñas como depositarias del honor de la familia, se les habría de despertar el sentimiento de la propia dignidad, no permitiendo que oyeran ni sostuvieran conversaciones de cierto estilo (Del Real y Mijares, 1907).

Como se observa, para la época que nos ocupa los sentimientos en los seres humanos estaban claramente diferenciados según se hablara de mujeres

o de hombres. En ellas predominaba la intensidad de los sentimientos; en ellos, la inteligencia y la voluntad, aunque fuesen iguales en el número de facultades. Por ejemplo en la mujer la imaginación imperaba en la inteligencia, en el hombre en cambio reinaba la razón (Del Real y Mijares, 1906). En tal sentido se señalaba lo improcedente de permitir que el sentimiento se desatase en el terreno pedagógico, apoyados en Spencer y Kant calificaban la educación pública o de los niños como desastrosa (Pardo, 1894), afirmación que fue matizada cuando los maestros hombres enviados al frente de guerra dejaron de ir a las escuelas, y ellas, las mujeres –necesarias para el magisterio– vieron en este oficio una posibilidad de desarrollo personal, autorizado por la Iglesia y vigilado por la familia y la sociedad toda.

El sentimiento del amor para la vida conyugal les correspondía a las mujeres principalmente, y en ellas alcanzaba la más alta perfección en la idea de cumplir con dignidad sus funciones de esposas (Barral, 1921). El sentimiento sexual en cambio, que era propio de los jóvenes irrumpía brutalmente en el marco de una educación doméstica femenina en donde habían germinado sin control las pasiones, llevándolas al desborde de la imaginación, y haciéndolas incapaces de situarse de manera positiva en la vida real (Barral, 1921).

Resulta interesante encontrar que a partir de los sentimientos morales constituidos cobró tal relevancia la urbanidad, especialmente para las niñas, ya que en ellas estaba, como en ningún otro, la enseñanza de la bondad del carácter y la sumisión:

Desde el momento en que las niñas entran en la escuela se las debe habituar a tratar a sus compañeras con dulzura y dedicación, acostubrándolas asimismo a hacerse útiles y agradables a las personas que las rodean, pues la verdadera urbanidad depende en gran parte de la bondad de carácter, y consiste principalmente en someternos a los gustos y deseos de los demás, y en preferir su comodidad y bienestar a la nuestra. (Del Real y Mijares, 1908)

### ***Enseñando a sentir lo correcto***

En la diferenciación que los discursos sostienen entre niños y niñas, los sentimientos enseñados a las niñas se movieron entre el sentido moral y el estético, en especial cuando ellas eran amantes por instinto de todo lo bello y delicado (Del Real y Mijares, 1906). Se debía comenzar —señalaban— con el sentimiento o virtud de justicia, tan olvidada para ese tiempo (Del Real y Mijares, 1907), luego era menester continuar con el sentimiento de dignidad pues las niñas eran las depositarias del honor de la familia, que estaba centrado en la castidad (p. 268).

De allí que fuese necesario atender en la escuela tanto a su enseñanza como a los contenidos. Por ejemplo, las prácticas corporales debían reglarse y supervisarse, el exceso de ellos podía excitarlas poniendo en riesgo la dignidad:

Haciendo referencia a las Orientaciones pedagógicas de María de los Ángeles, guerra sin cuartel a las palabras vulgares y groseras que a veces manchan los labios de las niñas durante los recreos, sobre todo si la profesora les permite entregarse a juegos violentos que las exciten demasiado, haciéndoles perder el sentimiento de su propia dignidad. (De los Ángeles, 1922)

Así, las lecciones propuestas en la escuela contenían diariamente la lección de moral y constante práctica de los deberes y los buenos sentimientos, independientemente de las lecciones de religión y moral, economía doméstica y urbanidad, entre otras (Dirección del Secretario de Instrucción Pública, 1899). La idea fundamental era hacerlas tiernas, virtuosas, delicadas, buenas, enseñándoles cómo se adoraba el hogar e infundándoles principios sólidos de caridad, amor y dulce fraternidad mediante el ejemplo antes que a partir de libros (Arias, 1911).

### **¿Quiénes enseñan a sentir?**

*Dicha obra es de tal grado de virtud que tiene que ejecutar un máximo de cultura, de nobleza, de sentimientos, de modales puros de la encargada de dirigir niñas.*

*G. Arias Mejía*

Se afirmaba que las maestras debían contar entre las cualidades dignas de su oficio, las cualidades intelectuales y morales, los sentimientos delicados y el estricto cumplimiento del deber. Era el modo en que cautivaban a las alumnas que entraban en contacto con ellas: la sencillez, la modestia, la dignidad, la discreción, la exquisita cultura en su conversación y en su trato. Si bien la misión de las maestras era de nobleza, sacrificio, ternura y amor, y ella representaba el corazón de la vida doméstica y social, no se podía olvidar que lo más grande para la mujer era el trono erigido en el hogar, a la vez que los amplios derechos y libertades otorgados; era preciso reconocer la superioridad de sus dotes pedagógicas y abrirle un ancho espacio al estudio de las ciencias y al cultivo de las artes en pro de la conquista de las verdades desconocidas, para favorecer su acción a la hora de curar las dolencias humanas: “para que al mismo tiempo, que consuele al hombre en sus desengaños y tristezas, una la gloria que brindan el estudio y las acciones generosas, a su corona de grandeza y de inmortalidad” (Espinel, 1930).

Sin embargo se rechazaba su participación en la dirección y educación de varones pues se reconocía y afirmaba que sus sentimientos eran distintos a los del niño y del hombre, lo que no les permitía formar más allá de los sentimientos de su propio sexo: “¿cuál es la razón para que [...] se encuentren muchas escuelas de varones dirigidas por mujeres, incapaces de inculcar en niños de cierta edad los deberes y derechos que impone la ciudadanía, los altos sentimientos de amor a la república?” (Boletín de Instrucción pública de Cundinamarca, 1916).

### *¿Cómo enseñar sentimientos buenos?*

Si bien la consideración de un buen maestro es imprescindible y ello se entiende discursivamente como ejemplo de vida, se aceptaba el castigo como práctica corporal necesaria para sancionar, encauzar y controlar los sentimientos de la niñez que no dejaban de aparecer en la escuela. En tal sentido el castigo era clasificado como preventivo y coercitivo. Los castigos preventivos se entendían como aquellos que ayudaban a alejar a los niños de cometer faltas y contribuían a formar el hábito del orden y a fijar en su corazón los sentimientos del bien y de la virtud. Los propósitos por alcanzar desde los castigos preventivos eran, entre otros, el cumplimiento del deber, el buen ejemplo, la moralidad, la religiosidad, el decoro, la regularidad, la puntualidad, el amor, la jovialidad, la prudencia, la justicia y el desarrollo de la atención. A propósito del buen ejemplo del maestro, se afirmaba que conducía a la imitación, hacía ver en él un espejo límpido y sin mancha; y en relación con la moralidad, se esperaba que ella condujera a los niños al conocimiento y a la participación de todas las virtudes positivas, haciéndoles amar el bien y odiar el mal. (Gutiérrez, 1899)

La vigilancia como estrategia asidua y sistemática ayudaba al maestro a no perder de vista ni por un momento a sus discípulos obligándolos a estar siempre entregados al cumplimiento de sus deberes. De otro lado, se reconocía en la reconvención privada un valor poderoso en el corazón del niño, ya que su alta impresionabilidad le permitiría despertar en él los sentimientos de gratitud y honor que elevarían su ser moral haciéndolo fuerte a la hora de combatir el mal que provenía del mundo externo y de la pervertida condición humana. Su empleo tendría que hacerse con tino y prudencia para no deprimir el carácter, ni sublevar el amor propio, ni mover a la ira, ni acompañarse de la vergüenza y humillación; antes bien, se buscaba que inspirara amor, gratitud y buenos propósitos de enmienda, para lograr en la escuela paz, tranquilidad y progreso (Gutiérrez, 1899).

### **¿Qué es el amor?**

El amor, se afirma, es un sentimiento natural que viene primero de los padres (Garcin, 1925), sin embargo la razón distingue en el amor un error de egoísmo y un error de altruismo, naturales pero que no por ello se pueden ignorar (Garcin, (1925). De otro lado, se define al amor como una virtud y un deber que viene de una sólida instrucción religiosa en la escuela y desde el maestro, que a su vez infunde odio hacia el vicio y temor a Dios salvaguardia de la conciencia moral (Pinilla, 1920). Como virtud que va más allá de los buenos modales, es una virtud que se hace hábito, fin último de la educación mediante una influencia lenta y gradual, proporcional a las necesidades humanas. El maestro ha de preferir la bondad y la templanza, la simpatía y la dulzura antes que la acritud, la represión, la aspereza y la fuerza, pues las primeras convidan al amor y las segundas a la aversión, la resistencia y la impostación (Monsalve, 1897b). El amor dirige las obras de misericordia a partir del amor a los semejantes, que ha de inculcarse en la niñez (Del Real y Mijares, 19074). Y es también el amor una inclinación de orden moral que puede ser mala o buena según se le oriente en la escuela (S. A., 1894b).

### **Características del sentimiento amoroso**

Entre los discursos que circulan, el amor es bondadoso y empieza en el maestro, amor que le da gran poder (Dirección de Instrucción Pública, 1871). El amor se aprende con el ejemplo, así que es tarea tanto del maestro como del padre ser justos, humanos y benéficos. No se trata de dar limosna, sino de ser caritativo; las obras de misericordia alivian mucho más que el dinero, pues al amar, servir y dirigir a los otros, el amor y el servicio serán devueltos (Dirección de Instrucción pública, 1871). De allí que se señale que el amor se enseña con amor. En tal sentido, el maestro tiene el deber de arreglar su conducta, de manera que en su vida pública y privada sirva de modelo a los ciudadanos:

procurará, en consecuencia, mantener relaciones benévolas con todos los vecinos honrados y hablará con ellos sobre la buena educación de los niños, a quienes visitará cuando estén enfermos. En una palabra, se hará estimar de la sociedad en que viva y amar de los discípulos; será pundoñoso con firmeza de carácter y evitará so pena de remoción, el mezclarse con personas del mala reputación del lugar. (Dirección del Secretario de Instrucción Pública, 1899)

Podemos suponer que estos preceptos obraron para las mujeres maestras.

## *Amor y distinción sexual*

Sin embargo se reconocía que aunque a los ojos de Dios uno fuese igual al otro, educar en el amor suponía reconocer la distinción sexual que tiene la naturaleza establecida. Por ello se señalaba la necesidad de huir de los extremos a la hora de educar, sobre todo a las mujeres: no solo hacer calceta y rezar, pero tampoco igualarla al hombre: “que si en el particular no exige superioridad de educación para un sexo respecto del otro, acusa perfectamente, según el destino especial de cada sexo, diferencias que no pueden desatenderse sin contrariar la obra del Creador” (Del Valle, 1893, p. 319). De allí que se sostuviese que existía un modo de educación para el hombre y otro para la mujer fundado en la organización y en el destino de ambos (Del Real y Mijares, 1906). Se insistía que aunque el espíritu femenino era igual en el número de las facultades al del hombre, no lo era en cuanto a su intensidad. En la mujer dominaba el sentimiento, en cambio en el hombre la inteligencia y la voluntad. Además, dentro de cada facultad primaria habían diferencias: en la inteligencia de la mujer imperaba la imaginación, en la del hombre la razón (Del Real y Mijares, 1906).

De acuerdo con esta disparidad se hace hincapié en que es la mujer el medio necesario de la transformación moral del porvenir, por lo que se hace necesario atender dos aspectos de gran relevancia: en primer lugar, que era educadora por excelencia.

Es ella en todas las circunstancias de la vida la educadora de los saberes que le rodean, porque por la exquisita sensibilidad de que está dotada y por algo misterioso que en ella existe, hace que los que la conocen y respiran su misma atmósfera conviertan a ella todos sus corazones y pensamientos. (Delvasto, 1916)

Tiene autoridad que usa siempre para enseñar algo: reúne y colecciona nuevos vasallos para la iglesia de Cristo, moldea el corazón del niño, mueve al hombre al camino verdadero y enseña al anciano el amor de los goces del cielo. De allí que se considere que dicho apostolado, el de enseñar con autoridad, la hacen una verdadera maestra en el ejercicio de las virtudes cristianas y sobre todo y ante todo con abnegación (Delvasto, 1916). En segundo lugar, se insistía en que “no era menester renunciar al trono que por la ternura y el amor había conquistado, que su misma debilidad constituía su fuerza, para ser además la reina del hogar” (Mc Dowall, 1920).

Tres formas de ese amor se expresaron en los discursos. Uno de ellos fue el amor en las niñas: han de favorecerse las sociedades o agrupaciones de niñas desde donde se satisfagan las tendencias

nacientes: simpatía, instinto de maternidad, instinto social; que la sociedad, la familia o la escuela apaguen o contraríen dicho instinto es desviarlas o matarlas o producir el efecto contrario (Mc Dowall, 1920), ya que es la principal misión de las niñas: “Amar, cuidar y proteger y hacer la vida grata a los que la rodean” (Del Real y Mijares, 1907, p. 268). De allí la necesidad expresa de “inspirar en las niñas desde sus primeros años el sentimiento de sus deberes y el amor a la familia” (p. 268). Otro fue el amor de los padres, quienes podían llegar a tiranizar a los hijos en nombre del amor, amarlos en espera de que fuesen como ellos. En este ejercicio son múltiples los errores que podían cometer muchas mujeres al no medir siquiera las consecuencias (Garcin, 1925): La ley del trabajo y del sacrificio se imponen, por lo cual amar a los hijos no significa protegerlos de estas leyes, al contrario se impone formar en ellas (Garcin, 1925). El último, el amor y el matrimonio, considerado indisoluble por naturaleza; esto hacía que se considerara que el amor conyugal era principio o fuerza que hacía de dos seres uno solo; que unía y elevaba a ser uno de los núcleos de que se formaba la sociedad, que a la vez que daba la felicidad y santificaba, aumentaba la honra y prosperidad de la patria (Restrepo, 1916). En el matrimonio, el esposo hacía uso moderado y prudente de su autoridad. Y lo que se esperaba era que en este vínculo la autoridad naciese del amor, del celo por el bien común y de la conducta digna, y no de una imposición altanera, de antipática severidad o de ridícula ostentación (p. 361).

## *Educación del amor*

Si partimos de entender para el periodo investigado la educación general como la crianza, enseñanza y doctrina, cualesquiera que sea, que se da a los niños y los jóvenes y, de otro lado entenderla como el “desarrollo progresivo y sistemático de las facultades tanto físicas como intelectuales, y generales del hombre desde el nacimiento hasta la adolescencia” (Lleras, 1872, p. 309), y si además aceptamos a la pedagogía como el “conjunto de principios en que debe fundarse la educación y los medios de que deben valerse para obtener los que a esta ciencia se dedican” (p. 309), es necesario que se considere como objeto de la verdadera educación, el dar al alma y al cuerpo toda la perfección posible. Y esto se lleva a cabo a partir de la formación moral de los alumnos a cargo de un maestro recto en su juicio, grande en su alma, en su celo y abnegación a la función que tiene a su cargo (p. 309).

Con la anterior aseveración se proponía que la enseñanza del amor estuviera acompañada tanto del conocimiento suficiente de lo que constituía

el bienestar de los niños como de los medios para lograrlo. Por esta razón, educar a las niñas —futuras madres— en la escuela resultaba prioritario (Johannot, 1893), máximo si ellas se constituían en maestras. Así, la educación del amor debía empezar —señalaban— por el amor y la gratitud a Dios como parte fundamental de la enseñanza de la moral; este amor se explicaba a partir del deseo de asemejarnos a Él en todo lo posible, perfeccionando todas nuestras facultades para el bien, lo que requería de una idea clara y exacta de la justicia. Luego se tendría que proceder a educar en el amor a la verdad. Introducir a los niños en su búsqueda y manifestación mediante la propia palabra, la instrucción, el respeto y la obediencia a los superiores y en especial a los padres y maestros. Después, el amor al prójimo que se expresaba en la caridad y misericordia con los más débiles, bondad, dulzura e indulgencia. También era muy importante el amor a los deberes del niño en su casa; deberes del niño para consigo mismo, cuidado del cuerpo sin caer en la presunción, cuidado del espíritu, superioridad de lo moral sobre lo físico. Por último el amor a cumplir los deberes para con los demás, con los animales y las plantas. Llama la atención con respecto al proceso de expansión de la escolarización en la primera mitad del siglo xx, que no fue solo una institución social desde la cual controlar, evangelizar y construir unos sujetos deseados (Del Real y Mijares, 1906). Fue también un lugar de enseñanza del sentimiento amoroso.

En relación con la educación en el amor, la urgencia de vincular a las niñas a este proceso se mostraba constante: “La ley del 18 de marzo mandaba abrir, en cada parroquia de cada cantón, una escuela de niños, y donde se pudiera otra para niñas” (León, 1921, p. 113). Frente a la dificultad de abrir escuelas para niñas, no se hicieron esperar directrices en las que se ordenaba impartir dicha enseñanza en conventos de monjas, lo que no siempre se llevó a feliz término dados los escasos recursos de estas instituciones religiosas (p. 113). De otro lado, no dejan de aparecer justificaciones que hablan de su importancia: “La educación del bello sexo que ejerce tan poderoso influjo en la sociedad, debe llamar la atención del Congreso para destinar a ella algunas rentas que no se reclamen por objetos más sagrados” (p. 113).

Se diferenciaron también dichas enseñanzas en torno al amor según fuese niño o niña:

Todos los meses: constantemente práctica de la caridad cristiana; que los niños sean dulces y cariñosos con los seres pequeños; que tengan paciencia con los pobres y los enfermos; que presten a estos los auxilios que les sea buenamente posible; que las

niñas comprendan que esta es la más hermosa de las virtudes la más propia de la mujer y se acostumbre a cuidar a su casa y a amar a los suyos para que en ella reine la paz y la alegría, que cultiven flores y la obsequien a la Madre de todos los hombres; que los niños se acostumbren a la solidaridad que debe existir entre los buenos ciudadanos, a no hacer daño a nadie, ni por nada, a ayudar y cuidar lo que es del público como cosa propia. (Dirección del Secretario de Instrucción Pública, 1899)

### *Amor y educación religiosa*

*El niño tiene una alma reflejo de lo sublime, de lo infinito, de Dios, una alma que el maestro debe cultivar, modelar y perfeccionar cada día teniendo ante sus ojos el ideal divino.*

G. Pinilla

Se hace la consideración de enseñar el amor desde la religión, reconociendo dos partes de dicha enseñanza. De un lado, la enseñanza de la religión dirigida a la inteligencia (De los Ángeles, 1922) o a la educación de la conciencia (Pinilla, 1920) y del otro, la enseñanza de la religión dirigida al corazón (De los Ángeles, 1922) o a la educación de la sensibilidad moral, que es donde residen las inclinaciones y los afectos (Pinilla, 1920). Responsabilidad grande del maestro y de la maestra:

Mil casos encontrarás en la vida, suficientemente poderosos, para demostrarte de que de nada o de muy poco servirá confiar la religión a la memoria de las niñas y despertar en su corazón afectos, los más tiernos y delicados, si en una plenisima convicción de ideas no viene a hacerlos sólidos y duraderos. (De los Ángeles, 1922, p. 18)

Como se observa en la cita anterior, se trataba de servirse de la religión y de los ejemplos para ver en el semblante de las niñas “la llama de los afectos que las palabras de la maestra habían prendido en su corazón” (p. 21) por ello se insistía en la utilidad y necesidad de una enseñanza afectiva: “pero jamás olvides que para que esos afectos rindan provechosísimos frutos, han de echar hondas raíces en el fértil terreno de las ideas claras y concisas” (p. 21).

Así, el amor enseñado en la escuela desde la religiosidad y bien desarrollado en el corazón de los niños en general lograría que todos se mirasen como hermanos, toleraran sus mutuas debilidades y fundieran en una sola todas sus aspiraciones persiguiendo un mismo fin, además de considerar los claustros de la escuela como su propio hogar, engrandeciéndolo con las prácticas del bien y con el ejercicio de sus virtudes públicas y privadas (p. 21).

## ***Amor, estética y sensibilidad***

Frente a la educación del amor como una inclinación considerada buena consideran algunos discursos la urgencia del “educador cristiano” de formar moralmente a los niños enseñándoles a “luchar contra sí mismos a dominar sus pasiones, a contrariar sus inclinaciones pervertidas a permanecer firmes y como insensibles a las incitaciones culpables y hacerse por el contrario sensibles a todo lo bueno” (Pinilla, 1920). Aunque se señala, de otro lado, que no se trata de comprimir su sensibilidad, al parecer se propone ganarle poco a poco a los gérmenes de pasiones perversas mediante la enseñanza de pasiones generosas y nobles (Pinilla, 1920), como la generosidad, la abnegación, la compasión, la ternura, la templanza y el amor (S. A., 1894b).

La educación de la imaginación forma parte de esa sensibilidad que era necesario encauzar, especialmente en ciertas niñas: “que hallarán en esta una fuente constante de belleza y de ilusiones para animar un poco su vida, excesivamente monótona y vulgar particularmente en las familias del pueblo y de la clase media.” (Del Real y Mijares, 1906, pp. 640–641). De allí que las actividades escolares se ofrecen como posibilidad para esta educación:

Cuando vayamos con las niñas a paseo, haremos que se fijen en la hermosura de los campos, en la belleza que tiene un horizonte en el cual se unen a lo lejos el cielo y la tierra, en las formas diversas de los árboles, que no se sabe si tienen más gracia y elegancia cuando se nos presentan cubiertos con las primeras hojas de la primavera, o cuando ostentan su variada arquitectura, dibujando sus ramas desnudas sobre el fondo triste de un cielo de invierno: en el perfil de la montaña que limita por un lado el paisaje, en las flores, en los pájaros

[...]

Los cuentos y las poesías cortitas que tengan un argumento o idea bella y al alcance de las niñas; son también un excelente medio de la educación de la fantasía. (Del Real y Mijares, 1906, pp. 640–641)

## ***El amor y la educación femenina***

La educación del amor se torna en algo fundamental a la hora de considerar la educación femenina. Allí cobra un lugar especial el objeto de la escuela: desenvolver todas las facultades físicas y espirituales de las niñas de una manera armónica y total, instruyéndolas y preparándolas para que puedan realizar cumplidamente su futuro papel de esposas y madres y educadoras de sus hijos (Del Real y Mijares, 1906). La escuela considerada como un mundo pequeño, como

el lugar donde se prepara, se arregla, y destina a esas almas que están como tiernos tallos, brotándoles las hojas, las flores, los frutos y también espinas que pueden tanto “embellecerlos o ahogarlos en ese inmenso y obscuro jardín del mundo; y que en esos corazones infantiles existen en germen o se desarrollan las mismas virtudes y vicios que dominan a los hombres del mundo” (Gómez, 1916), tiene una función primordial. Debe la niña aprender allí a ser económica, laboriosa, digna, pura en sus pensamientos, palabras y obras, dulce, cariñosa e indulgente, sacrificando sus gustos y sus deseos a los gustos de los demás, cifrando su dicha en hacer buenos y felices a los que la rodean (Del Real y Mijares, 1907).

Visto desde otra arista, la educación femenina en el amor supuso una estrategia económica emocional en pro de encaminar dichos estímulos y energías del sentimiento amoroso en provecho del progreso y del trabajo: todo ello sin que el sentimiento y el cariño se desatasen por parte de las maestras, pues en él había que desconfiar (Pardo, 1894). Se desconfiaba pero se formaba a partir de una manera particular de entender el amor en este ejercicio educativo. Sirviéndonos de Foucault (1984), la economía expresa un deseo por el control de sí mismo en primera instancia y segundo por el uso medido de los placeres en clave moral. Una economía que la escuela y la sociedad deberán encargarse de enseñar.

## ***¿Qué es el amor femenino?***

Los discursos acerca de la mujer permean la enseñanza en la escuela, discursos en los que a la mujer se le comienza a considerar ya no solo como quien concibe y alimenta a los hijos, sino también como quien los educa, a ser la madre de su inteligencia y de su corazón, a velar amorosamente por las facultades intelectuales y afectivas del fruto de sus entrañas, porque de esos desvelos maternos depende el futuro del hombre y de las naciones. Como mujer además de madre, podrá ejercer también la más noble misión en el seno de la familia y de la humanidad. Misión de paz, de regeneración física y moral, de felicidad y concordia (Gómez, 1925). Sin embargo no son pocas las voces opuestas al trabajo de la mujer fuera del hogar, ya que lo consideran perjudicial para sus funciones de esposa y madre:

El esposo que regresa fatigado y en busca de consuelo al hogar como a un refugio a donde no llegan las agitaciones del mundo, se halla con una concejala, periodista o cualquier otra cosa, que le ofrece teorías abstrusas en lugar de caricias. (Gómez, 1925, p. 128)

Afirman que esta enfermedad de “la empleomanía que saca a la mujer del hogar para mecanizarla” (p. 128) como una condición de posibilidad y que responde a la evolución ideológica de la humanidad, que impone un nuevo problema: “el apartamiento de la mujer del hogar” debe ser sin embargo atendida en procura de evitar que su labor primordial, la de ser madre y esposa, se vea menoscabada por fuerzas externas que no siempre protegen las costumbres y la naturaleza del sexo femenino.

A modo de conclusión parcial: la niña será muy seguramente en el futuro caudal de amor:

Madre y maestra de escuela todo el día y obrera a sus horas, para agregar el fruto de su trabajo a las entradas más fuertes de su marido. Es más que una fuente de bienestar y de alegría para la familia; es como el vivo manantial de la moral. (Simón, 1893, 428-429)

Y también “institutora cuyas lecciones jamás se olvidan, aun cuando la muerte haya cerrado ya los labios que las daban. Es quien enseña la ternura sin hablar de ella al prodigarla” (Simón, 1893).

### *Las niñas traen el germen del mal*

La observancia de la niña como buena discurre en discursos de la educación del amor femenino diferenciado del de los niños, lo que no silencia aquellos que sostenían que las niñas traían el germen del mal:

La niña [...] aporta un legado de predisposiciones morbosas físicas y de predisposiciones morales e intelectuales, contra las cuales la educación tiene que luchar paulatinamente para cambiarlas en lo que de nocivo tengan; las exigencias sociales son un valladar insuperable en muchas sociedades aún para romper con ciertos hábitos, y todo conspira a que la mujer carezca del conveniente equilibrio orgánico que debe tener para llenar cumplidamente su deber de madre. (Del Valle 1893, p. 319)

Germen que urgía atajar mediante la educación, de lo contrario arruinaría una familia entera y con ella a la sociedad: “Para no hablar de muchos otros males, recordemos lo general que es el histerismo en el bello sexo” (p. 319).

No se hablaba del gran mal, sino de pequeños males, de mínimas manifestaciones que podían comprometer la felicidad de la familia si no se reconocían a partir de un atento examen y se trataban. De allí que actuara como fuerza el que se multiplicaran y mejoraran las escuelas; era necesario además de ser justo con ellas por cuanto tenían el mismo derecho a la instrucción como los varones, garantizar la formación de compañeras aptas para ser esposas

que ayudaran a combatir el libertinaje y la taberna, buenas madres en la medida en que contribuyeran a devolver la fuerza, la salud, la moral y el optimismo de una raza degenerada (Simón, 1893, p. 429).

Al educar a las mujeres, se partía del postulado pesimista y contradictorio entre la ley moral y la ley intelectual de la mujer, pues era “más apta para su providencial destino cuanto más ignorante y estacionaria” (Pardo, 1894, p. 284) resultara. Por su parte, la educación masculina se inspiraba en el postulado optimista, el de la perfectibilidad humana que ascendía en suave y armónica evolución hasta realizar la plenitud de su esencia racional.

### *Cómo se enseña el amor*

Respecto de la enseñanza del amor a las niñas en tanto se les diferenciaba por considerarse una tarea más delicada, se proponía hacerlas tiernas, virtuosas, delicadas, buenas; enseñándoles cómo se adora al hogar e infundiéndoles principios sólidos de caridad, de amor, de dulce fraternidad, obra más de ejemplo que de conferencias y de libros, para lo cual se exigía una maestra de virtudes excelsas (Arias, 1911).

Convenía educar en la humildad antes que en el orgullo, el desdén la altanería, la insolencia, la violencia, la ostentación, la presunción, la vanidad y la fatuidad; pues todas estas contribuían a la construcción de un amor propio desmedido (Baunard, 1926). En tal sentido era primordial que se vigorizara la voluntad mediante el culto a la religión, la patria, el arte y la ciencia, y el amor sagrado y sincero a la verdad, a la virtud, al deber y al honor (Mora, 1922), de lo que se desprendía el perfeccionamiento del carácter.

La pedagogía doméstica se constituyó en Colombia a finales del siglo XIX en uno de los ramos de instrucción que se impartió a las niñas en la escuela, de gran importancia a la hora de formar a las futuras mujeres y madres que la sociedad moderna requería y en especial de insuflarles una idea de amor. Su puesta en circulación en la escuela, así como los textos destinados a su enseñanza formaron parte de la legislación educativa que se promulgó, es el caso del Colegio de la Merced, fundado en 1832 en cuyo decreto y bajo el Título 6, Artículo 26: “Del método y libro por los cuales debe enseñarse” reconoce que deben enseñarse “los principios de moral y religión, por Villa Nueva; los de urbanidad, por Urcullu<sup>2</sup>; la

2 José Urcullu Allen (Bilbao, 1790-Lisboa, 8 de junio de 1852). Escritor, matemático, pedagogo, gramático y traductor español. La obra en mención es seguramente *Lecciones de moral, virtud y urbanidad* (Londres, 1826). Trabajó como traductor para el editor alemán Ackermann, quien quería apropiarse con obras impresas en español el recientemente abierto mercado librario hispanoamericano tras la ruptura del monopolio de

economía doméstica, por el Catecismo publicado por Akerman” (Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca, 1915). Esta fue una importante producción que legitimó e hizo positiva su enseñanza, fue el trabajo adelantado por Martín Restrepo Mejía en *Economía doméstica*, que se constituyó en texto para las escuelas durante un importante tiempo y que discurrió en diversas publicaciones seriadas que los maestros leyeron y en los que la educación de las niñas se encaminó a la formación de mujeres en consonancia con el destino escrito para ellas.

### **Educar a la mujer que habita en la niña**

*La mujer debe ser la reina del hogar, pero sus armas son la dulzura y el amor.*

M. Del Real y Mijares

Sorprende en tal sentido que la educación de las niñas fuese en tiempo futuro: “desplegad cada día y más las virtudes de la mujer cristiana, los recursos de la inteligencia, la fuerza de los sentimientos elevados y nobles” (Restrepo, 1916, pp. 305–360), y no por lo que era la niña, un ser con unas características concretas de su propio presente. A la niña que vive y se educa en la escuela con sus características de niña, no se le educa para el presente, se le educa para el futuro.

Educar a las niñas —afirmaban— requería de un lugar agradable lleno de plantas donde se jugara de verdad y semejante al hogar doméstico, en el que reinasen la felicidad y la educación moral y del sentimiento (Del Real y Mijares, 1906, p. 81), con una maestra cariñosa e inteligente, elegante, diligente, conectora de sus discípulas, amorosa maternalmente —madre más que maestra—, que las hiciese felices, robustas, atentas al llamado de su profesora, indulgentes y buenas con sus compañeras, solo así —insistían— podía responderse al objeto de educar a la mujer, que era el de realizar cumplidamente su destino en la vida (p. 80).

Indulgencia, severidad, justicia, templanza, amabilidad y amor eran los sentimientos de los que una buena maestra haría gala (Del Real y Mijares, 1907, p. 259). De ella, de su ejemplo, aprenderían las niñas a comportarse (Del Real y Mijares, 1908, p. 96). Se afirmaba que la misión de la mujer en la sociedad era la de amar, cuidar y proteger a los que la rodeaban,

edición que antes establecía España. Compuso, así, numerosos catecismos (pequeños volúmenes en dozavo, ilustrados con grabados, de entre cien y ciento cincuenta páginas, que servían de introducción didáctica a diversas disciplinas) sobre materias científicas (Matemáticas, Geometría, Ciencias Naturales) y algunas humanísticas (Mitología) para dotar de libros de texto a las instituciones educativas que empezaron a abrirse en el Nuevo Mundo. [http://es.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9\\_Urcullu](http://es.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Urcullu)

pues se consideraba que eran ellas las depositarias, en gran parte, de la felicidad, del honor, del bienestar y la salud de todos los que la rodeaban. Ella, la niña hermana, la niña hija, la niña madre, la niña esposa, era el solaz del hombre que llegaba al hogar y encontraba la sonrisa y el cuidado de las mujeres de su hogar. “De aquí la necesidad de inspirar en las niñas desde sus primeros años el sentimiento de sus deberes y el amor a la familia” (p. 96).

Según lo anterior, ella debía ser la enfermera de todos los que sufrían a su lado, y en este punto tenía que recordar que muchas veces de sus cuidados, de sus desvelos y de su exactitud en cumplir las órdenes del médico dependía la vida de un ser querido, y que en muchos casos una palabra de esperanza, una frase cariñosa aliviaba tanto al enfermo como la medicina más eficaz (p. 96).

En fin, que la niña aprenda desde la escuela a ser económica, laboriosa, digna, pura en sus pensamientos, palabras y obras, dulce, cariñosa, indulgente, y que sepa sacrificar sus gustos y sus deseos a los deseos a los gustos de los demás cifrando su dicha en hacer buenos y felices a los que la rodean. (Del Real y Mijares, 1907, p. 96)

Dicho de otro modo, la niña sería dichosa en tanto hiciera felices a los otros amándolos, cuidándolos; se trataba de educar el sentimiento amoroso en la niña desde el reflejo en los otros del amor que ella prodigaba.

## **A modo de cierre**

Por encima de la condición infantil de la niña que va a la escuela está la figura de la mujer que una niña proyecta en el futuro. Esto es lo que se ve y resulta recurrente en diversos discursos que circulan por revistas y periódicos que se ocupan de la educación y también de la escuela. La escuela tiene como misión configurar una mujer en la niña que cumpla con las características que se esperan de ella, dado su lugar en la sociedad. De allí que lo que se comparte socialmente en familia y en la soledad de algunas lecturas permitidas es el modelo de sujeto femenino singular. Por ejemplo, se sostiene que, como encarnación del más prístino sentimiento en la mujer, el amor es la verdadera síntesis de todas sus virtudes y la varita mágica con que puede hacer vibrar, como un címbalo de plata, el corazón del universo (Bernal, 1921).

Pero, ¿de qué belleza se habla, qué virtudes se esperan, de qué complemento se trata? No se requiere que la mujer imponga las formas de su pensamiento, la belleza reside en su candor y fragilidad, en su bondad y suavidad, donde el hombre viene a apagar la sed de las horas febriles. “Si madre, si esposa, si

virgen prometida, es, ella la débil, palanca de todos los esfuerzos humanos” (López de Meza, 1915, pp. 206–262). Entre sus virtudes aparece el recato, expresado en la intimidad de su alcoba al lado de su marido, sonriente y amorosa. Respetuosa de su condición y deseo de ser en el mundo

piensa cómo debe ser en lo ordinario de la lucha humana, piensa cómo se camina, mirando apenas dos metros adelante. Para su amor le basta un hombre, para su idealismo una flor [...] Y cuando piensa en el hijo no se lo figura el sabio o el poderoso que imagina su padre, sino que juiciosamente borda los pañales y hace la canasta del futuro; si en la flor piensa, baja a su jardín y riega un rosal; y si de amores está nostálgica, se asoma a ver al transeúnte. Esta es la cualidad psíquica que hace de ella un tesoro de prudencia y de consejo: la de que sabe mirar de cerca y pensar en presente de indicativo. (López de Meza, 1915, pp. 260–262)

Este discurso de una educación en pos de una niña amorosa que se hará mujer cumplidora de su misión de madre, y esposa solícita emerge al lado de un discurso que favorece el trabajo femenino antes proscrito. Es importante que ella sepa trabajar, que muestre con orgullo que de su frente no solo se desprenden los olores de azahar sino gotas de sudor y que su voz en la casa del amor o en los bancos escolares no solo se oiga regañona y melosa, sino consoladora al lado del enfermo, y festiva y atrayente en el comercio de capitales o ideas. Se inaugura la idea del capital de trabajo femenino como factor central en la vida económica, y su producto en la riqueza nacional. Para los estudiosos esto supuso cambios importantes en la educación general, empezando por hacerla más práctica: más hechos tangibles que teorías asombrosas que contribuyeran a cambiar el lujo por el trabajo esforzado que encauzase las costumbres del país (Rincón, 1904).

El amor en esta nueva existencia femenina se señala a partir del evangelio que otros discursos no niegan, incluso apoyan: Dios le ha confiado a cada uno el cuidado de su prójimo, máxima que se le ha asignado a la mujer como poseedora de un amor inmenso, pues ella tiene una necesidad de extender su acción alrededor y derramar sobre los demás lo que rebosa en su corazón. Ese amor al prójimo que ella encarna hace posible su profunda paciencia frente a la ignorancia, la miseria o los errores de sus semejantes; así, para este periodo en que se adelantó la investigación, la mujer se constituye en la institutriz de los ignorantes, la hermana de la caridad de los pobres, la consoladora de los desgraciados y madre atenta y vigilante de sus hijos; como apóstol

de los extraños los alivia, los socorre, los fortifica con la acción imparcial e infatigable de su caridad (Combes, 1921).

Las niñas en pos de su fin último como esposas y madres alimentan sus sueños, aprenden a ser mejores mujeres y se preparan a cumplir sus fines sociales: “Por fortuna la mujer entre nosotros no desconoce lo elevado de su misión, y más bien peca por su amor excesivo que raya a veces en indebidas contemplaciones, que en falta de cariño y de sacrificios cuando es madre” (Combes, 1921), “pero es lo cierto que las buenas madres son el primer elemento para el engrandecimiento de un pueblo” (Gómez, 1925, pp. 126, 127).

La educación define a la madre como educadora, educación que aprende del ejemplo de su madre pero también en la escuela desde sus maestras y las lecciones pensadas para ello (pp. 126, 127). El ejemplo, así como la formación en los hábitos y la repreensión de las propensiones egoístas, estimulando los buenos impulsos se aprende y se practican con los hijos (Johonnot, 1893). La madre haciendo acopio de su amor lo conduce por la senda del bien y de la verdad lo cuida como “del fruto de sus entrañas; imprime en su alma las primicias del amor de Dios y prepara la nueva generación que ha de esperar al Mesías” (Gómez, 1925, p. 127); sus afanosos desvelos cuidan del cuerpo del niño y sus virtudes y sentimientos forman su corazón Gómez Carrillo, Agustín. (1896/1897, p. 370). Al trabajar la mujer por la felicidad del niño trabaja también por su propia felicidad (Garcin, 1925, p. 144).

## Referencias

- Abbagnano, N. (1963). *Diccionario de filosofía*. México/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Badinter, E. (1891). *Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*. Barcelona: Paidós-Pomaire.
- Bauman, Z. (2009). *Amor líquido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Belli, S. e Íñiguez-Rueda, L. (2008). El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual. *Psico*, 39(2), 139–151.
- Burke, P. (1993). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.
- Casado, C. y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 47. Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/casado47.pdf>

- Chóliz, M. y Tejero, P. (1994). Noedarwinismo y antidarwinismo en la expresión de las emociones en la psicología actual. *Revista de Historia de la Psicología*, 15, 91.
- Corona, S. y Rodríguez, Z. (2000). El amor como vínculo social, discurso e historia: aproximaciones bibliográficas. *Espiral: Estudios sobre Estado y Sociedad*, 6 (17), 55.
- Diker, G. (2006). *El maestro como autor en la prensa pedagógica argentina (1958-1930)*. Cali, Colombia: Inédito.
- Escolano, A. (2001). Sobre la construcción histórica de la manualística en España. *Educación y Pedagogía*, 29-30, 13-24.
- Foucault, M. (1984). *El uso de los placeres. Historia de la sexualidad*. París: Gallimard.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.
- Novoa, A. (Dir.). (1993). *A imprensa de Educacao e Ensino. Repertório Analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: I. d. Educacional.
- Ojeda, C. (2010). *Discurso psicológico en la formación de maestros en Colombia primera mitad del siglo XX: la revista pedagógica de la escuela normal central de institutores* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Pérez-Delgado, E. y Sirera, F. (1992). Los sentimientos sociales y morales según T. H. Ribot. *Revista de Historia de la Psicología*, 13 (2, 3), 97-103.
- Sáenz, J. (1999). Hacia una pedagogía de la subjetivación. *Educación y Pedagogía*, 9-10 (19-20), 99-123.
- Simmel, G. (2005). La metrópolis y la vida mental. Recuperado de [www.bifurcaciones.cl/004/reserva.htm](http://www.bifurcaciones.cl/004/reserva.htm).
- Viñao, A. (1999). Sarmiento: Anuario galego de historia da educación. En U. L. Coruña (ed.). *Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos* (pp. 223-253).
- Viñao, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 17-42.
- Zaragoza, J. (2013). Historia de las emociones: una corriente historiográfica en expansión. *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, 65(1).
- Fuentes primarias**
- Acosta, S. (1905). Consejos a las mujeres. *Revista El Gráfico*, 268-269.
- Arias, A. (1911). Concursos pedagógicos. *Revista Nueva*, 4(38 y 39), 1351-1352.
- Ayerbe, C. (1910). Concepto del director de Instrucción de Popayán. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, 25, 27.
- Barral, G. (1921). Del amor sentimental. *El Gráfico*, 538, 7-8.
- Baunard, L. (1926). Grandeza y humildad. *Revista Colegio de Nuestra Señora del Rosario*, 21, 398.
- Bejarano, J. (1919). La Psicología y el derecho penal moderno. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, 4(1), 180-181.
- Bernal, R. (1921). La mujer, estimuladora. *El Gráfico*, 538, 263.
- Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca*. (1915). 2(20), 12.
- Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca*. (1916). Informe del Director General de Instrucción Pública de Cundinamarca al señor Gobernador del Departamento. 25 de febrero de 1915 a 25 de febrero de 1916. 3(22), 35.
- Boletín de Instrucción pública de Cundinamarca*. (1916). 3(25), 15.
- Casas, V. (1923, 27 de noviembre). Discurso pronunciado por Don Luis María Mora en la clausura de estudios de la Escuela de Artes y Oficios de Cundinamarca. *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca*, 9(90), 10.
- Combes, P. (1921). La mujer, educadora social. *Horizontes*, 6, 439.
- Cortázar, R. (1914). *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca*. 1(2), 22.
- De los Ángeles, M. (1922, julio). Orientaciones pedagógicas. *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca*, 9(82), 18.
- De los Ángeles, M. (1922). Orientaciones pedagógicas. *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca*, 9(83), 21.
- De los Ángeles, M. (1922). Orientaciones pedagógicas. *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca*. 9(81), 30.
- Decroly, O. (1925). Adolescencia. Crónica: conferencias del doctor Decroly, Sección V. *Revista Pedagógica*. 8(4), 157-158.
- Del Real y Mijares, M. (1906). Escuela de niñas. Educación estética. *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, 19, 79-81, 83-84, 640-641, 645-647.
- Del Real y Mijares, M. (1907). Escuela de niñas. La instrucción en las escuelas de niñas. *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, 21(7 y 8), 257-261, 268-269.

- Del Real y Mijares, M. (1908). Escuela de niñas. La instrucción en las escuelas de niñas. *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, 23, 96.
- Del Valle, F. (1893). Higiene de la inteligencia. *Revista de Instrucción pública de Colombia*. 1(1), 319.
- Delvasto, M. (1916). La educación en la escuela primaria. *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca*, 3(21), 5.
- Dirección del Secretario de Instrucción Pública (1899). El maestro de escuela. *Revista escolar*. Año 1. No 1 y 2, pp. 22-23, 43-44, 52-53,
- Dirección del Secretario de Instrucción Pública (1899). *El maestro de Escuela*. *Revista Escolar*. 1(3), 95, 91, 96.
- Dirección de Instrucción Pública. (1871). *La Escuela Normal*. *Periódico oficial de instrucción pública*. 1(1), 24.
- Director de Instrucción Pública. (1871). *Higiene moral*. *La Escuela Normal*. 2(30), 480.
- Espinel, A. (1930). Educación personal del maestro. *Revista Acción Escolar*, 1(7). 101-102.
- France, A. (1923). Mujer moderna y mujer ideal. *El Gráfico*, 14(664), 815.
- Franco, L. (1920). Tesis de grado: firmeza de carácter. *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca*. 7(70), 54.
- Gámez, A. (1896, 1897). Instrucción Pedagógica Centroamericana. *Revista de Instrucción Pública de Colombia*. 6(31-36).
- Garcin, F. (1925). Pedagogía doméstica. *Revista Pedagógica*, 8(4), 143-145.
- Gómez, G. (1925). La mujer y el hogar. *Revista Pedagógica*, 8(4), 126-128.
- Gómez, M. (1916). Castigos que deben usarse en la escuela. *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca*. 3(30), 10.
- Gómez, P. (1935). La educación femenina en Colombia. *Revista Educación*, 8, 655.
- Gutiérrez, R. (1899). Sistema correccional de las escuelas primarias. *El Monitor*. Serie III. 26-27, 87-89.
- Herbrand, R. (1910). Concepto del director de Instrucción del departamento de Nariño. Túquerres. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, 25, 213.
- Hoyos, V. (1910). Concepto del director de instrucción de Manizales. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*. 25, 29.
- Ingenieros, J. (1916). Psicología de la curiosidad. *Revista Moderna*. 4(28), 465.
- Jiménez, M. (1910). La educación física de la mujer. *Revista de Instrucción Pública de Colombia*. 25(4-12).
- Johonnot, J. (1893). Pestalozzi. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*. 1(1), 276-277.
- León, F. (1921). Escuela Normal de Bogotá. *Revista Pedagógica*, 4(4), 113.
- Lleras, M. (1872). Pedagogía, nociones preliminares. *La Escuela Normal*. 3(90), 309.
- López, L. (1915). La mujer es la armonía del hombre. *Revista Cultura*, 1(5), 260-262.
- López, S. (1910). Concepto del director de Instrucción del departamento de Nariño Ipiales. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*. 25, 218.
- Maragal, J. (1921). La danza. *El Gráfico*, 10-11, 17.
- Martínez, M. (1932). La educación física. *Revista Militar del Ejército*, 22, 469.
- Mc Dowall, R. (1920). Informe de tesis de grado de la señorita Isabel Silva. *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca*. 7(70), 68.
- Mejía, L. (1910). Concepto del director de Instrucción del Departamento de San Gil Santander. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, 25, 112, 115.
- Menéndez, R. (1902). El juego: sus funestas consecuencias. *El Nuevo Tiempo*, 180, s. p.
- Monsalve, R. (1897a). Medios para aumentar la matrícula y asistencia diaria en las escuelas públicas. *El Monitor*, Serie 1, 5, 590.
- Monsalve, R. (1897b). Disciplina. *El Monitor*. Serie 1, 5, 243-244.
- Mora, L. (1922). *El Carácter*. *Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario*, 17, 137.
- Mutis, A. (1903). Moralidad de costumbres y educación popular. Conferencia dictada delante de la Sociedad Pedagógica de Santander. *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, 14(80-85), 333.
- Ospina, M. (1920). "Conducta prudente de la mujer casada" - A la señorita María Josefa Ospina la víspera de su matrimonio. *Revista Horizontes*. 7, 198-204.
- Pardo, E. (1894). La Educación del hombre y de la mujer (Memoria leída en el Congreso Pedagógico el 16 de octubre de 1892). *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, 2(3), 292.
- Pinilla, G. (1920). Educación de la actividad moral. *Revista Pedagógica*, 3(2), 46, 47, 48, 49.
- Prevost, P. (1871). Del papel que desempeña la familia en la educación. *La Escuela Normal*. 1(10), 161.

- Restrepo, M. (1916). *Pedagogía doméstica*. Capítulo 3. La esposa. *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, 28(112), 301, 305-306, 308-309.
- Restrepo, M. (1916). *Pedagogía doméstica*. Capítulo 1. Los dos esposos. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, 28, 185-186.
- Rincón, E. (1904). Educación de la mujer. *Revista Lecturas (Ciencia y Letras)*. 1(6), 50.
- Robledo, E. (1904). Higiene psicológica. *Revista Nueva. Literatura y Ciencias*. 1(4), 114.
- Rodríguez, H. (1910). Concepto del director de Instrucción de Quibdó. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*. 25, 25.
- S. A. (1893). Sinopsis razonada de los principios de moral y de derecho. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, 1(2), 64.
- S. A. (1894a). Instintos. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*. 2(3), 52.
- S. A. (1894b). Del corazón y de la sensibilidad humana. *Revista de la Instrucción pública de Colombia*. 2(3), 167.
- S. A. (1899). Indisolubilidad del matrimonio. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*. 11, 608.
- S. A. (1914). *Consultas. Páginas Marianas*. 2(2) 39.
- Simón, J. (1893). Sección científica, de la influencia de la mujer y de su educación en las costumbres. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*. 1(2), 428, 429.
- Toscano, A. (1920). Influencia de la mujer. *Revista Atenea*, 17.
- Varona, E. (1899). "Juegos de la infancia". Carta a su sobrina, Ezequiela Lerma de Prats. *El Monitor*. Serie 3, 26-27, 162, 163.

# Cuerpo y discurso psiquiátrico a comienzos del siglo XX en Uruguay: Insuficiencia, debilidad y adaptación

Body and Psychiatric Discourse in the Early Twentieth Century in Uruguay: Insufficiency, Weakness and Adaptation

Corpo e discurso psiquiátrico nos primórdios do século XX em Uruguai: Insuficiência, debilidade e adaptação

Agustina Craviotto Corbellini\*

\* Profesora de la Universidad de la República, Uruguay; estudiante de maestría en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Argentina. Investigadora del Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación en Educación Física (GPEPI/ISEF/UdelaR) y del Grupo Formación de la clínica psicoanalítica en el Uruguay, Facultad de Psicología/Udelar. Correo electrónico: agustinacraviotto@gmail.com

## Resumen

Este estudio analiza el discurso médico psiquiátrico y la psicología experimental del siglo XX en el Uruguay, como saberes expertos sobre el niño y como referentes del discurso pedagógico de la época. Se presentan algunos elementos claves del desarrollo de la psiquiatría en el país y, a partir de ellos, se estudia cómo la disfuncionalidad del cuerpo se constituyó en el foco de análisis que habilitó una serie de clasificaciones de los escolares. Se toma como eje de reflexión la relación del cuerpo disfuncional con el aprendizaje escolar y se reconocen la indisciplina y las debilidades mentales como elementos que articulan los discursos psiquiátrico y psicológico con el discurso pedagógico, a través de la noción de adaptación.

## Palabras clave

Cuerpo; discurso psiquiátrico; adaptación; funcionalidad

## Abstract

This study analyzes the psychiatric medical discourse and experimental psychology during the twentieth century in Uruguay, as expert knowledge on children and as referents of the pedagogic discourse of that period. As an introduction some key elements of psychiatry in the country are presented; from them, it is studied how the dysfunction of the body became the focus of analysis that led to a series of school children's classifications. The relationship of the dysfunctional body with school learning is at the core of the reflection, and indiscipline and mental weaknesses are taken as elements articulating the psychiatric and psychological discourses with the pedagogical one, through the notion of adjustment disorder.

## Keywords

Body; psychiatric discourse; adjustment disorder; functionality

## Resumo

Este estudo analisa o discurso médico psiquiátrico e a psicologia experimental do século XX no Uruguai, em quanto saberes especializados sobre a criança e como referentes do discurso pedagógico dessa época. Apresentam-se alguns elementos chaves do desenvolvimento da Psiquiatria no país e, a partir deles, estuda-se como a disfuncionalidade do corpo constituiu-se no alvo da análise que habilitou uma série de classificações dos escolares. Toma-se como eixo de reflexão a relação do corpo disfuncional com a aprendizagem escolar e reconhece-se a indisciplina e as debilidades mentais como elementos que articulam o discurso psiquiátrico e o psicológico com o discurso pedagógico, através da noção de adaptação.

## Palavras-chave

Corpo; discurso psiquiátrico; adaptação; funcionalidade

Fecha de recepción: febrero 26 de 2016

Fecha de aprobación: mayo 6 de 2016

## El discurso psiquiátrico en el Uruguay del 900

El avance de los estudios de la psique por parte de la medicina, a comienzos del siglo xx, toma como objeto al niño; se produce una nueva narrativa y el desarrollo de tecnologías que se despliegan sobre estos cuerpos ahora reconocidos. Para el caso uruguayo, el 900 significó un momento de notables cambios en el campo de la medicina que alcanzaron gran auge la medicina infantil y la psiquiatría.

El establecimiento de los cuerpos de los niños como objeto de estudio permitió una universalización del saber psiquiátrico. Así pudo convertirse en cierta instancia de control de las conductas

no fue mediante la conquista de la totalidad de la vida ni con el recorrido del conjunto del desarrollo de los individuos desde su nacimiento hasta su muerte; al contrario, fue al limitarse cada vez más, al excavar cada vez más profundamente en la infancia. (Foucault, 2000, p. 285)

La tesis de Michel Foucault (2000) confirma que el estudio de los denominados retardados mentales es la vía por la cual la psiquiatría se apodera del terreno de la infancia y se inicia el proceso de psiquiatrización de la sociedad. La psiquiatría clásica le anuncia al mundo la llegada de otro: el enfermo mental; el discurso que le dirige al tiempo que lo crea como realidad instala

- un sufrimiento y una singularidad conocida por un experto: el médico,
- un conocimiento del sujeto dado por la mirada externa, no por el propio sujeto, pues “conocemos esa enfermedad lo bastante para saber que no puedes ejercer sobre ella y con respecto a ella ningún derecho” (Foucault, 2003, p. 394)
- sufrimiento que será llamado primero enfermedad y luego locura.

Un elemento fundamental sobre el saber psiquiátrico es la posición del médico como aquel que sabe, por lo tanto, es el responsable de la cura del paciente, como aquel que espera. Uno sabe, el otro espera; uno cura, el otro padece. Quien soporta el malestar es víctima de un cuerpo que no conoce. En el silencio del padecimiento se ubica la singularidad del sujeto y su malestar, su sufrimiento es el de cualquiera, por esto será tratado como cualquiera. No hay lugar para la palabra de quien sufre, más que para recabar datos hereditarios y señalar la forma del dolor; lo dicho se excluye de una singularidad, hay síntomas genéricos, nada tiene que decir que merezca ser escuchado por el saber de la ciencia médica.

Para el periodo definido en Uruguay, la psiquiatría define la normalidad partir de las virtudes y conductas burguesas (Barrán, 1991) y se produce una patologización y medicalización de la sociedad. El organicismo de origen positivista que imperaba en el campo médico construye la enfermedad mental en relación con causas orgánicas; desde este saber, la psiquiatría niega el sentido del discurso del loco y la histérica, calificado en la mayoría de los casos como mentiroso. La infección y el alcoholismo eran considerados antecedentes de la enfermedad mental, así también la sífilis, el mal uso de la energía en la sexualidad y la higiene, por lo que eran temas de preocupación y propaganda por parte de médicos y psiquiatras. La parálisis fue uno de los estados con mayor número de estudios.

La práctica psiquiátrica se inició sobre los casos médico-legales; se creó el primer “Asilo de dementes” en 1860, y en 1910 se inauguró el Manicomio Nacional Hospital Vilardebó. Los hospitales fueron dirigidos por médicos y progresivamente aquellos orientados hacia el estudio de la alienación mental de la psiquiatría clásica, con la influencia de la escuela médica francesa (Casarotti, 2007). En estas instituciones se crearon la Cátedra de Psiquiatría y en 1923 la Sociedad de Psiquiatría, que fueron los factores primordiales en el desarrollo de la psiquiatría nacional. Los médicos catedráticos de Psiquiatría completaron sus estudios en las principales clínicas europeas de la época.

La influencia de La Salpêtrière en el discurso médico del 900 en Uruguay es destacable; la escuela francesa de psiquiatría, y más específicamente aquella institución, significó uno de los más importantes aportes para la medicina uruguaya desde la segunda mitad del siglo xix. Bernardo Etchepare<sup>1</sup> viajó a Francia en 1910 y luego presentó a la Dirección de la Asistencia Pública Nacional el informe titulado *Los débiles mentales* (1912), también expuesto como Comunicación a la Sociedad de Medicina, en la sesión del 17 de julio de 1912. En el extenso informe, dio cuenta de la constitución de diversos “asilo-escuelas” del Viejo Continente, entre ellos La Salpêtrière; específicamente concentró su relato en la sección Félix Voisin, dirigida al tratamiento de las niñas débiles mentales.

En su informe, Etchepare destacó la importancia de haber visitado el hospicio “cuya fama ha llenado y llena aún el mundo entero científico” con los estudios de personalidades como Pinel, Morel, Trelat, Falret, Charcot y Marie, entre otros. En 1882, Jean Martin Charcot estableció la primera clínica neurológica

1 Bernardo Etchepare (1869-1925), es reconocido como el principal referente de la psiquiatría uruguaya.

*Clinique des Maladies du Système Nerveux*, y tres años después Sigmund Freud permaneció cuatro meses en el hospital como su discípulo, con estudios sobre la histeria, la hipnosis y la sugestión. En esta revuelta epistémica se adjudicó el nacimiento del psicoanálisis; los estudios de Charcot llevaron a Freud a separar lo psicológico de las ataduras de lo anatómo-fisiológico, hasta su confirmación con el descubrimiento del inconsciente. Para el momento en que Etchepare realizó la visita a La Salpêtrière, Freud ya habría abandonado Francia y publicado la mayor parte de sus estudios, que dieron fuerza al discurso psicoanalítico. Sin embargo, Etchepare destacó como eminencias a J. P. Falret y a Félix Voisin, con sus “tratamiento médico-pedagógico de los débiles mentales” (1912, p. 246) de 1831 y la creación en 1834 de un establecimiento ortofrénico, respectivamente.

La relación directa de la psiquiatría uruguaya con La Salpêtrière se dio a través Francisco Soca (1856–1922), quien realizó su tesis de doctorado llamada *Etude clinique de la maladie de Friedreich*, dedicada a su maestro Charcot, en 1888. Al regresar como miembro asociado extranjero de la Academia de Medicina de París encauzó sus estudios a la pediatría y se constituyó en el representante en Uruguay de la escuela francesa de medicina. Soca fue sucedido por Luis Morquio (1900), quien en 1900 fue nombrado profesor titular de Medicina Infantil y publicó el artículo “Displegia espasmódica familiar”, texto fundamental por ser la primera mención al discurso psicoanalítico freudiano en el Uruguay (Craviotto et al., 2014).

## Cuerpos disfuncionales e insuficientes

En un caso clínico (médico) de 1904 denominado *Psicosis infantil* (1905), Etchepare recuerda que en la infancia la psique del niño aún no se ha desarrollado y señala que

la niñez, según Esquirol, está al abrigo de la locura. Según Anglade las verdaderas psicosis son raras en la infancia; lo que para este autor se presenta en ella es “la neurosis, la epilepsia, la corea, la histeria, el sonambulismo. (1905, p. 162)

Las apreciaciones de este y otros casos clínicos (De León, 1903; Morquio, 1988, 1900, 1901; Etchepare 1904, 1905) remiten a una psiquis infantil gobernada por el funcionamiento de la biología, y por lo tanto a sus trastornos como efecto de este mal funcionamiento. En 1905, Etchepare señala que

los estados mórbidos de la infancia [...] presentan una particularidad que los clasifica aparte en patología: es que los disturbios funcionales ó las altera-

ciones de tejido que le corresponden, sorprenden órganos en vías de evolución, y en consecuencia la sintomatología está modificada según el grado más o menos elevado del desarrollo del órgano. (1905, p. 162)

Para Etchepare las enfermedades mencionadas como nerviosas, en su estructura y grado de gravedad están condicionadas a la edad del niño, por el tiempo de desarrollo de los órganos. Señala que “la primera infancia no puede señalar disturbios mentales de importancia, si es que realmente existen” (1905, p. 163) y pone seriamente en duda diagnósticos maníacos en niños recién nacidos, y niños de dos o tres años en Estados Unidos, ofrecidos como casos clínicos de la época. Esta etapa llamada “primera infancia” se entiende como una época vegetativa, donde no hay juicio ni ideas acabadas, donde el lenguaje recién empieza a aparecer defectuoso, lo que significaba la ausencia de intelectualidad. En esta línea, si no hay inteligencia organizada por el desarrollo completo de los órganos, no puede haber trastorno psíquico (Etchepare, 1905).

Etchepare (1905) cita en sus casos a Esquirol, quien fue representante del paradigma de la alienación mental junto con Pinel; sin embargo, menciona los estados mórbidos que lo ubicarían bajo un corrimiento teórico al paradigma iniciado por Bayle y Falret. Parado entre dos orillas, se refiere con Esquirol a un paradigma que delimitó categorías psicopatológicas estables, y pone como objeto de conocimiento el cuerpo orgánico, para afirmar la diferencia y aumentar la distancia con objetos espirituales, lógicos y éticos de la psicología y la filosofía. La posición científica buscada tuvo que dejar la observación de los comportamientos para no confundir el diagnóstico con temas subjetivos, definiendo la “enfermedad mental” como una disfunción orgánica estructural o producto de lesiones anatómicas o funcionales del encéfalo (Pompêo de Camargo, 2003). En segundo lugar, se refiere a un paradigma que sostuvo que la patología mental se componía de una serie de especies mórbidas y no como una enfermedad única. Este cambio sentó las bases para el paradigma de “las” enfermedades mentales, que puso el acento en la semiología, o estudio de los signos, y en la observación clínica del paciente por medio de la evaluación diagnóstica (Zlotnik, 2003). A pesar de esta diferencia, ambos paradigmas consideran la enfermedad mental o alienación, respectivamente, como una alternación orgánica.

Los casos de psicosis infantil fueron estudiados en niños de más de diez años, niños en época escolar. Se creía que las psicosis eran originadas por traumatis-

mos o alguna infección y no habra diferencia alguna con una psicosis adulta (Etchepare, 1905). Etchepare describe el siguiente caso:

La historia que es objeto de esta comunicación es la de un estado maníaco, con alguna confusión mental, con los mismos síntomas que en el adulto [...] de un niño de 6 años, con herencia mental evidente, pero cuya psicosis no de sospechar fácilmente causa inmediata. [...] como en lo que á trastornos infantiles puede referirse en general, las causas morales determinante no existen. (1905, p. 164)

A partir de su formación neurológica, el psiquiatra uruguayo aclaró que ese caso, por lo extraño, era de utilidad para demostrar cómo el encéfalo sufre a esa edad (1905). Para su diagnóstico tomó principalmente los antecedentes hereditarios y el estudio somático respecto a la marcha, el habla, el control de esfínteres y el comportamiento con sus padres y el médico.

En 1912, Etchepare hizo una distinción fundamental diciendo que “no hay idiotez, hay idiotas; no hay debilidad mental, hay débiles mentales” (1912, p. 265). Si bien parece aclarar que cada individuo tiene sus particularidades, la condición intelectual entendida como razonamiento y posibilidad de adaptación define su condición de sujeto, ya no es algo que se posea, sino que se es. El diagnóstico cosifica al sujeto en su sentencia: “usted es débil”<sup>2</sup> sentencia que lo ubica como incapaz de hacerse responsable de una locura que toma como objeto. No hay lugar para el sujeto en la debilidad, en la idiotez, en la locura, pues se ubica la enfermedad mental en el registro de un cuerpo fisiológico desprovisto de todo vestigio de alma, es decir, reduce la condición humana a la pura materia biológica.

La historicidad de cada sujeto queda subsumida en la información heredada y los efectos de la experiencia sobre lo orgánico, y la génesis de la debilidad como la interacción de aparatos que funcionarían según el “modo que permite expresar dicha interacción bajo la forma de una relación entre función y variable, que es lo que constituye su determinismo” (Lacan, 1966, p. 143).

## La alianza escuela–psiquiatría: indisciplina y debilidad mental

En la escuela, los cuerpos de los niños son interrogados y demandados a partir del cuestionamiento de su participación en el aprendizaje. El escolar habita la institución educativa para incorporar aquellos conocimientos que le permitan acceder a la cultura y convivir con los otros. Ya en las primeras décadas del siglo xx, la respuesta del escolar frente a lo ofrecido por la escuela habilitó lo que hoy, bajo otros nombres, es moneda corriente: la clasificación del niño avalada por la psiquiatría y la psicología experimental.

La palabra del médico fue la experta en temas escolares; la Escuela se constituyó como objeto de preocupación e intervención sobre “todos los problemas que se desarrollan [...] ora sea con el maestro, ora con el niño, ó ya con el medio donde estos se desenvuelven” (Rodríguez, 1910, p. 46). El principal asunto para atender por el saber psiquiátrico fue el identificar a los débiles apenas perceptibles (Etchepare, 1912). El conjunto de saberes de la psiquiatría y la psicología se ordenó por medio de la clasificación de los individuos, y en consecuencia se creó una extensa narrativa justificadora a partir de la pretendida comprobación científica de las capacidades y aptitudes.

En esta oportunidad revisamos dos nombres clasificatorios, por su importancia respecto del lugar del cuerpo y porque, a más de un siglo, permiten cuestionarnos su vigencia. Estos son:

**El niño díscolo:** Esta clasificación incluía aquellos que no incorporaban la disciplina y cuestionaban el poder adulto en la casa y en la escuela, es decir, no aceptaban la ley con la que el padre o maestro pretendían educarlo. El problema principal se situaba en los efectos de la indisciplina respecto al aprendizaje, puntualmente que no le permitiera alcanzar los distintos aprendizajes esperados en la escuela. El niño díscolo podía ser direccionado, reeducado, siempre bajo la amenaza de no poder civilizarse dada su incorregible naturaleza, y terminar en su fase adulta en los centros de corrección.

**El niño con debilidad de aprendizaje:** Con sus variantes y grados de dificultad, eran todos los niños posibles de ser nombrados con debilidad mental. La capacidad de trabajo era medible y posible de ser entrenada, su falta era una señal de anormalidad. Dado un conjunto de características, el nombrado enfermo era diagnosticado según la forma de debilidad mental, estructurada por una fórmula psíquica correspondiente a cada clasificación, que a su vez era correspondida con un tratamiento específico. (Etchepare, 1912)

2 Hoy podemos escuchar: “usted es depresivo”, “usted es hipersensitivo” y otra lista que avala el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM por sus siglas en inglés).

En cuanto a la primera clasificación, el carácter colectivo de la escuela ya estaba desde tiempo atrás bajo la lupa del médico higienista, quien determinaba la profilaxis necesaria para evitar los contagios de tuberculosis, difteria o escarlatina; sin embargo, ahora el médico higienista sabe que hay otras que atacan el intelecto. Rodríguez explica que

la marcha normal de una escuela puede verse seriamente comprometida tanto por la presencia de un niño enfermo del cuerpo, como del intelecto [...] [al punto que] también hay que aislar ó dejar á un atrasado mental ó retardado, á un débil de espíritu ó á un anormal, porque tanto infectan y hacen peligrar al conjunto los primeros, como los segundos; aquellos que contagiando y transmitiendo á sus compañeros los síntomas de su enfermedad, y estos contagiando y transmitiendo su despreocupación, su indisciplina en el medio escolar que afecta el desarrollo intelectual de los niños normales. (1910, pp. 46-47)

El escolar indisciplinado debía corregirse, a riesgo no solo de su propia desgracia, sino de la de sus compañeros. La negación de atarse a la palabra del padre o la ley escolar podría esparcirse por las aulas como cualquier enfermedad viral.

Con relación a la segunda clasificación, el tratamiento de su gravedad fue auxiliado por los test provenientes de la psicología experimental, que cumplieron un papel fundamental en la identificación de estos casos debido a la medición objetiva de las capacidades intelectuales de los niños. La escala de normalidad de los estudios al igual que los diagnósticos psiquiátricos y psicológicos funcionaron como justificativos objetivos de la existencia de individuos inferiores y trastornados, frente a individuos normales y superiores. Los efectos del darwinismo llegaron de la mano de los discursos importados, a un país que lograba seguir los pasos del desarrollo de la ciencia en Europa, y que se apropiaba de una de las principales enseñanzas de este discurso evolucionista: la adaptación. Esta capacidad fue clave para la medicina y la escuela uruguaya. Binet<sup>3</sup>, quien un es referente para el país sobre estos temas, afirmaba que:

No hay nunca que perder de vista, cuando se habla de la educación, de la instrucción y de la formación de los espíritus, que toda actividad individual está sometida a una ley soberana: la adaptación del individuo a su medio; y que la enseñanza que se da a los jóvenes, teniendo por objeto aumentar el valor de tal adaptación, no debe ser juzgada más

3 Dedicado a la psicología experimental desde 1886, en 1892 comenzó a interesarse, con Simon, por la educación de los niños anormales. En 1907 Binet lanzó *Las infancias anormales* y había publicado *Las ideas modernas acerca de los niños*.

que por la respuesta a esta pregunta capital: ¿la adaptación ha sido mejorada? He aquí nuestro criterio de pedagogía. (1911, p. 11)

El trabajo en la escuela se definió entonces por el grado de adaptación de los niños, lo que a su vez los clasificó según “los estudios de pedagogía fisiológica dignos del mayor apoyo por parte de todos los que se interesan por el porvenir de esta simpática agrupación” (Rodríguez, 1910, p. 47). La pedagogía queda subsumida a los datos suministrados por la fisiología, por la vía de la psiquiatría y la psicología experimental. Finalmente, la apuesta fue común: producir un pasaje del ser al deber ser, específicamente, conocer al niño para educarlo.

Las diferencias respecto a un tipo único de respuesta hicieron que la psiquiatría centrara su trabajo en fijar un orden de diferencias, clasificando a los individuos según sus conductas más o menos alejadas de los parámetros establecidos arbitrariamente y sustentados por el discurso de la racionalidad moderna. Se definieron las “debilidades mentales en general los diversos grados de retraso mental” (Etchepare, 1912, p. 265); el niño anormal, el débil, el retrasado debía conocerse para direccionarlo en la medida de lo posible hacia una normalidad a favor de la civilización. El porqué de estas diferencias, eje de la clasificación de los niños, fue la dimensión intelectual; los retrasos fueron explicados mediante la herencia y la degeneración. Etchepare (1912) afirma el concepto utilizado por Bin<sup>4</sup>, que explica que los polos estaban determinados por la incapacidad del niño de superar las dificultades de la vida. Esta clasificación a la luz de los test constituye una alianza entre la psiquiatría y la escuela; la primera se ocupa de fijar el dato y ubicarlos en su lugar, la segunda de desplegar los dispositivos necesarios para incorporar los objetivos civilizatorios.

En 1910, Sebastián B. Rodríguez, miembro del Cuerpo Médico Escolar Nacional, escribió un artículo llamado “La educación médico-pedagógica de los retardados”<sup>5</sup>, donde expresa que

La higiene escolar tiene indudablemente que ir desarrollándose en orden progresivo y creciente, y con ella obteniéndose día á día nuevas conquistas, que vendrán á favorecer, no digo ya la parte correspondiente á la salud corporal del niño —verdad esta que ya ni se discute—, sino también lo que

4 Director de la Colonia de Vaucluse, lugar visitado durante su estadía en Europa el año previo al informe.

5 Trabajo presentado en agosto de 1909 en el IV Congreso Médico Latino-Americano celebrado en Río de Janeiro (Rodríguez, 1909).

pudiéramos llamar la salud intelectual del mismo, llegando, por lo tanto, á producirse en el orden escolar un doble saneamiento, el del cuerpo y el de la mente, y garantizando un desarrollo sinérgico y científico, adaptable á las aptitudes físicas y á las capacidades psíquicas de cada escolar. (1910, p. 46)

El discurso psiquiátrico parece que no distingue cartesianamente entre una sustancia pensante y una sustancia extensa, que elimina la independencia entre sustancias; si los problemas de la psiquis son aquellos propios de una disfunción biológica, estas se reducen a un mismo fenómeno. Sin embargo, lo que implicó esta dicotomía mente/cuerpo fue dejar fuera el alma, que quedó ligada a la metafísica (Fernández, 2009). El “doble saneamiento” se refiere a la mente ligada a la razón, y al cuerpo como el lugar de la experiencia; ya no bastan los consejos dirigidos al cuidado del cuerpo, sino que también debe atender a la salud intelectual o de la mente. El rol del médico en la escuela se dirige a la civilización, el cuidado de la especie humana y por esto “se preocupa de la parte más noble e importante de nuestro ser, de la que depende nuestra gran supremacía sobre el resto de los seres vivientes que pueblan nuestro globo” (Rodríguez, 1910, p. 47). Tal nobleza y distinción le corresponde a la razón.

Las debilidades del cuerpo, sean tanto de orden psíquico como físico, son debilidades de los órganos. No se desconocen otros factores adyacentes, principalmente los vinculados a la moral, estos también se ubican en los diagnósticos, pues son otros elementos que conforman el cuadro y por lo tanto son dignos de tratamiento y cura. El cuerpo revelado en la disfunción es aquel que el saber médico conoce, y ese supuesto saber es el que le dice que puede curarlo. Higiene, prevención, test, tratamientos correctivos morales y farmacológicos permiten al experto restablecer la “salud mental”; se trata de volver al camino al niño desviado, de traerlo de vuelta a su natural funcionalidad.

El camino “normal” de la escuela del 900 luchaba contra un fenómeno de trastorno mental infantil pensado como un retraso, que se llamaba idiocia (Etchepare, 1912) y estado patológico de inadaptación. Los significados incorporados por la modernidad sobre el significante *niño* encuentran un lugar en una historia paralela y solidaria a la mutación en la concepción del tiempo en Occidente; como efecto sobre los cuerpos en la constitución de la historia, se reduce a una cuestión cronológica, a un “antes–después”. Agamben señala que “la representación del tiempo como homogéneo, rectilíneo y vacío surge de la experiencia del trabajo industrial y es sancionada por la mecánica moderna que establece la primacía del movimiento rectilíneo

uniforme con respecto al circular” (2004, p. 140). Como parte de ese relato el niño se introduce en esa dinámica del antes–después, en ese proceso evolutivo que tiene a dejar atrás algo para dirigirse a un nuevo estado posterior y natural. El *infans* no será aquel que puja en la entrada al mundo de lo simbólico, escindido entre la lengua y el habla, sino como positividad constatable de una fase o etapa cronológica por superar. En este proceso, la psiquiatría y la psicología ofrecen los conocimientos necesarios para el direccionamiento de las etapas en su aparente normalidad; la clasificación de la psiquiatría y los aportes derivados de los test de la psicología experimental fueron fundamentales a la hora de analizar cómo fue pensado el aprendizaje en la escuela.

El concepto clave de adaptación de estos discursos de afectación darwiniana pone la problemática del aprendizaje como algo temporal. El problema del aprendizaje fue fundamental en los llamados débiles sutiles (Etchepare, 1912), aquellos que no adquirían lo esperado para determinado momento mostraban un retraso y, en consecuencia, una debilidad. El control de los aprendizajes debía extenderse desde el comienzo de la etapa escolar con la finalidad de detectar los posibles débiles escondidos, pues estos eran un verdadero peligro ya que afectaban la velocidad y el ritmo de los demás, y alteraban el orden planificado.

Etchepare estableció una etiología de los débiles mentales dirigida a los tratamientos médico–pedagógicos; disponer de información como el origen, la forma y la intensidad de la inteligencia permitió conocer las posibilidades, y advertir a los educadores (maestros y médicos) para que no incurrieran en “optimismos exagerados ó en desencantos inoportunos é inmotivados” (Etchepare, 1912, p. 265). Los conocimientos eran comprobados y los caminos trazados, para una tarea que consistía únicamente en conocer este proceso que implica un continuo progresivo de etapas por superar. Etchepare señaló que

El término “retardado” ó “atrasado” indica más bien ó por definición un simple retardo ó atraso en la marcha de la inteligencia, suponiendo dejando suponer más bien, la idea de una normalidad posible, susceptible de ser alcanzada siempre, lo que no es cierto en la inmensa mayoría de los casos. (Etchepare, 1912, pp. 265–266)

Estos eran principalmente aquellos deficientes en el camino del desarrollo evolutivo de los órganos del aparato psíquico. El aprendizaje se entendía entonces como las adquisiciones medibles, enmarcadas en un tiempo que es el tiempo de producción normal. El niño débil era signo de la improductividad; estos principalmente debían dirigir sus esfuerzos a una

homogeneización a partir de una moral acomodada a la demanda social, de una época con la que el niño debía identificarse para ser normal.

En pleno auge de las psicologías auxiliaadoras de las pedagogías, se produjo un quiebre teórico con los aportes freudianos, el sujeto del inconsciente implicó una fuerte revisión de conceptos centrales que sostenían; para este caso, que el sujeto no es su inteligencia, ni es un organismo que se adapta. Los aportes del psicoanálisis fueron fundamentales para poner en discusión lo hasta entonces indiscutido de las psicologías evolutivas: no hay tal desarrollo ideal, progresividad, etapas preestablecidas (donde hay una unidad psíquica, un yo, una unidad). El psicoanálisis propone un sujeto que no puede ser sin el lenguaje; este como acontecimiento permite, en la formulación del discurso, que el aprendizaje entre en juego. El mismo Freud escribió que el inconsciente no conoce el tiempo por cuanto su repetición y su insistencia en cierto sentido convierte “al deseo en indestructible”, lo inconsciente es algo que “insiste”, que viene de las profundidades del pasado, que en cierto sentido nada puede satisfacer ni modificar: es un elemento completamente paradójico, que parece ir contra toda referencia biológica. La insistencia en la repetición inconsciente es una cosa que es preciso reelaborar en las categorías del tiempo, que es distinto del simple fluido temporal (Lacan, citado en Carusso, 1969).

Sintetizando, el discurso de comienzos de siglo xx sobre el escolar es el del control de las adquisiciones o del aprendizaje en su significado psicológico. Esto implicó la noción de desarrollo psicológico expuesta, en su dimensión lineal como proceso natural anclado en la estabilidad psíquica de un sujeto concebido como una unidad bio-psico-social. El significativo *niño* puesto en representación como individuo capaz de sostener una relación transparente, clara y “sana” entre el saber y el lenguaje, a partir del equilibrio mudo del organismo.

## A modo de cierre

El desarrollo teórico anterior presentó algunas referencias del discurso médico, específicamente el psiquiátrico, sobre cómo colocó al escolar como centro de las preocupaciones, como objeto de conocimiento. La constitución de los discursos sobre el escolar en Uruguay, a principios del siglo xx, encontró asidero entre los desarrollos del discurso psiquiátrico de Esquirol y Falret, y la psicología experimental de Binet; y distó de los postulados psicoanalíticos iniciados por Freud en la misma época.

Tales discursos fueron dirigidos a la escuela, donde los cuerpos fueron interrogados y demandados a partir del cuestionamiento de su participación en el aprendizaje. El discurso bio-médico fue el principal exponente sobre la especificidad psíquica y somática infantil, y la pedagogía su principal foco de acción, lo que dio lugar a estudios y tratamientos médico-pedagógicos. Estos, que se constituyeron como saberes expertos sobre el niño en su tiempo escolar, como etapa evolutiva en desarrollo, lo nombraron como inferior, incompleto y débil. Lo clasificaron según el parámetro adulto de la razón y se lo depositaron en la única empresa dirigida al tratamiento de sus debilidades y al fortalecimiento de sus aptitudes normales de adaptación.

El escolar fue interpelado a partir de las posibilidades de su inteligencia, según una fórmula psíquica, y la historicidad de cada sujeto quedó subsumida en la información heredada y en los efectos de la experiencia sobre lo orgánico. El discurso psiquiátrico, con la apoyatura de la psicología, remitió a una psiquis infantil gobernada por el funcionamiento de la biología, y por lo tanto a sus trastornos como efecto de este mal funcionamiento. Las enfermedades nerviosas, en su diversidad de estructura y grado de gravedad, estaban condicionadas a la edad del niño como tiempo medido por el desarrollo de los órganos. Si los problemas de la psiquis fueron aquellos propios de una disfunción biológica, estas se redujeron a un mismo fenómeno: el cuerpo orgánico.

Respecto al aprendizaje fueron dos las grandes clasificaciones (Etchepare, 2012): el niño díscolo, que era aquel reconocido como indisciplinado o que no respetaba la ley, y el niño con debilidad de aprendizaje, que se subdividía según las características de su debilidad mental.

Frente a este discurso tomado por la biología, el psicoanálisis lanzó un saber a partir de los aportes de Freud, quien rompió con la noción de sujeto para pensar al niño de otro modo, que apenas llegaron a escucharse en el Uruguay del 900. Habrá que esperar varias décadas para que Freud adquiriera otro estatus y deje (en parte) de ser leído en su perspectiva organicista. Los principales referentes del discurso psiquiátrico para la infancia, como Etchepare y Morquio, fueron quienes hicieron las primeras referencias al Freud neurólogo.

La indagación presentada abre varias preguntas sobre la vigencia de la relación cuerpo-aprendizaje en la escuela. ¿Qué continuidades encontramos entre estos discursos y los de la actualidad? ¿Qué distancia hay entre aquel imaginario de la conducta como una enfermedad biológica y la actual propuesta del cognitivismo? ¿Qué distancias hay entre el niño

indisciplinado y débil mental, con el hiperactivo y con las variantes clasificatorias de las “dificultades de aprendizaje”? ¿Qué tan disparatadas o aberrantes fueron las clasificaciones y las prácticas correctivas morales y farmacológicas dispuestas en el 900, sobre las clasificaciones y prácticas sostenidas hoy por la industria farmacéutica y las neurociencias?

## Referencias

- Agamben, G. ([1978], 2004). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia* (2.ª ed.). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Ardao, A. (1951). *Batlle y Ordóñez y el positivismo filosófico*. Montevideo: Número.
- Barrán, J. ([1990] 1991). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay* (tomo 2). *El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Behares, L. (2004). Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía” didáctica. En L. E. Behares (dir.) *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber* (pp. 11-30). Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- Binet, A. ([1911] 2003). *Las ideas modernas acerca de los niños*. Biblioteca Virtual Universal, Editorial del Cardo. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/89125.pdf>
- Carusso, P. (1969?). Pablo Carusso entrevista a Jaques Lacan. Recuperado de [http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id\\_articulo=812](http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=812)
- Casarotti, H. (2007). Breve síntesis de la evolución de la Psiquiatría en el Uruguay. Montevideo: *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 71 (2), 153-163.
- Craviotto, A.; García, F.; Moraes, M. y Mortola, V. (En proceso de edición). *Recepción de las ideas freudianas en el Uruguay: cronología y datos para un estudio comparativo*. Ponencia presentada en la mesa Capes-Udelar, en la XIX Jornada Corpolingüem / VI Encontro Outrarte - Prática da letra, uso do inconsciente - realizado en noviembre del 2014, en el Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.
- De Lajonquier, L. (2011). *Figuras de lo infantil*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2006). “Lo niño” y el psicoanálisis: ¿posibilidad o imposibilidad? [Número especial]. *Educacao Tematica Digital*, (8) 20-48.
- Fernández, A. (2014). *El aprendizaje en cuestión*, Montevideo: Editorial De la Fuga, FHCE, Udelar.
- Fernández, A. (En proceso de impresión). Hablar de cuerpos. Saber de (los) cuerpos. En: *Actas del XII Encuentro Nacional VII Internacional de Investigadores en Educación Física*. De próxima publicación en: [www.isef.edu.uy](http://www.isef.edu.uy).
- Foucault, M. ([1973-1974] 2000). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lacan, J. ([1936] 2013). Más allá del Principio de realidad. En *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo xx editores.
- Lacan, J. ([1966] 2002). Acerca de la causalidad psíquica. (T. Segovia, trad.). *Escritos I* (pp. 142-183). Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Lacan, J. (1954-1955). *El Seminario. Libro II. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós. Versión digital Psicolibros.
- Méndez, E. (1975). *Historia uruguaya* (tomo 5). *El Uruguay de la modernización. 1876-1904*. Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental.
- Pompêo, M. (2003, junio). Esquirol e o surgimento da psiquiatria contemporânea. *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*, 6 (2), 152-157. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=233018066011>
- Vomero, F. (2014). *La psiquiatrización de la infancia en el Uruguay. Parte I: Bernardo Etchepare y el nacimiento de los débiles mentales*. Recuperado de <http://articulando.com.uy/2014/10/13/la-psiquiatrizacion-de-la-infancia-parte-i/>
- Zlotnik, M. (2003). La psiquiatría clásica y sus dos clínicas. R. Mazzuca, C. Codoy, F. Schejtman y M. Zlotnik, *Psicoanálisis y psiquiatría: encuentros y desencuentros*. Buenos Aires: Bergasse.

### Fuentes consultadas

- Etchepare, B. (1905). Displegia espasmódica familiar. *Revista Médica del Uruguay*, 11 (3), 1900.
- Etchepare, B. (1905). Psicosis infantil. *Revista Médica del Uruguay*, 162-168.
- Etchepare, B. (1912). Los débiles mentales. *Revista Médica del Uruguay*, 16 (16).
- Morquio, L. (1899). Parálisis dolorosa de los niños. *Revista Médica del Uruguay*, 10 (11).
- Rodríguez, S. (1910). Educación médico-pedagógica de los retardados. *Revista Médica del Uruguay*, 46-54.
- Ventura, C. y Puppo, H. (s. f.). Santin Carlos Rossi (1888-1936). En H. Gutiérrez Blanco. *Médicos ejemplares uruguayos*. Recuperado de [http://www.smu.org.uy/publicaciones/libros/ejemplares\\_ii/art\\_38\\_rossi.pdf](http://www.smu.org.uy/publicaciones/libros/ejemplares_ii/art_38_rossi.pdf)

# Cuerpos y feminidades en la vida religiosa en el Instituto de Hijas de María en Colombia (1980–2015)

Bodies and Femininities in Religious Life in the Instituto de Hijas de María in Colombia (1980–2015)

Corpos e feminidades na vida religiosa no Instituto de Hijas de María, na Colômbia (1980–2015)

Pablo A. Scharagrodsky\*  
Carolina M. Ojeda\*\*

\* Doctor en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Quilmes. Docente investigador de la Universidad Nacional de Quilmes y de la Universidad Nacional de la Plata. Correo electrónico: pas@unq.edu.ar

\*\* Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica, Colombia. Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad de la Plata. Correo electrónico: carolina.ojeda.rincon@gmail.com

## Resumen

Los trabajos históricos referidos a la vida conventual y religiosa en América Latina se focalizan en su mayoría en periodos como la Colonia y en procesos como la labor educativa de niñas y jóvenes en todo el continente. A pesar de una significativa producción investigativa en torno al tema, no es fácil acceder a trabajos de historia reciente sobre la vida conventual o las instituciones religiosas femeninas. En este artículo se exponen algunas reflexiones en torno a la producción de cuerpos y feminidades en los espacios de formación destinados para mujeres del Instituto de las Hijas de María-Religiosas de las Escuelas Pías, que arribaron a Colombia en la segunda mitad de siglo xx. Las fuentes de consulta fueron documentos institucionales y materiales educativos y pedagógicos utilizados en su proceso de formación.

## Palabras clave

Cuerpos; feminidades; vida religiosa femenina; Hijas de María-Religiosas de las Escuelas Pías

## Abstract

The historical works related to convent and religious life in Latin America are mostly focused in periods like the Colony and in processes such as the educational role of girls and young females across the continent. Despite the significant research on the subject, it is not easy to access recent history works about convent life and women's religious institutions. In this article, the authors present some reflections on the production of bodies and femininities in the spaces for women training in the Institute of the Daughters of Mary-Religious of the Pious Schools, who arrived in Colombia in the second half of the twentieth century. The reference sources consulted were institutional documents and educational and teaching materials used in the education process.

## Keywords

Bodies; femininities; female religious life; Daughters of Mary-Religious of the Pious Schools

## Resumo

Os trabalhos históricos relativos à vida conventual e religiosa na América Latina focalizam-se, na sua maioria, no período colonial e em processos tais como o trabalho educativo de crianças e jovens no continente todo. Apesar de uma significativa produção investigativa sobre o tema, não é fácil acessar trabalhos de história recente sobre a vida conventual ou das instituições religiosas femininas. Neste artigo se expõem algumas reflexões em torno da produção de corpos e feminidades nos espaços destinados à formação de mulheres do Instituto das Filhas de Maria-religiosas das Escolas Pías que chegaram na Colômbia, na segunda metade do século xx. As fontes consultadas foram documentos institucionais e materiais educativos e pedagógicos utilizados no seu processo de formação.

## Palavras-chave

Corpos; feminidade; Instituto das Filhas de Maria-religiosas das Escolas Pías

Fecha de recepción: febrero 25 de 2016

Fecha de aprobación: abril 16 de 2016

## Introducción

Los trabajos históricos sobre monjas y beatas así como los diferentes espacios (conventos, claustros, beaterios, etc.) referidos a la vida religiosa han estado fuertemente vinculados en términos analíticos con el campo de la historia de las mujeres, el cual, posteriormente, se enriqueció de la historia sociocultural, el giro lingüístico y los estudios feministas y de género. Estos últimos introdujeron nuevas preguntas a partir de problematizar lo que se definió inicialmente como *lo femenino*, ofreciendo categorías analíticas y herramientas metodológicas con que se des-universalizaron y se des-esencializaron conceptos como la *mujer*, la *familia*, el *patriarcado* o lo *doméstico*. Lo anterior trajo consigo una diversidad de objetos de estudio, temporalidades, fuentes documentales, así como temas y problemas de investigación para abordarlos desde una perspectiva histórica y feminista, lo que provocó apuestas cada vez más osadas tanto teórica como historiográficamente, que hicieron de estos estudios un campo fascinante de incursión e interrogación.

Como historiadores de la educación nos ha interesado indagar por el papel que cumplen las instituciones educativas en la producción y reproducción de cuerpos generizados. Muy interpelados también por la historia de las mujeres, las fuentes documentales nos han situado frente a unos sujetos encargados de la tarea educativa, quienes suplieron durante años el papel del Estado en la estrategia de regulación y control que supuso el proyecto de escolarización en tierras americanas: las monjas y hermanas de congregaciones religiosas femeninas, cuya presencia en países como Colombia desbordó ampliamente un propósito meramente evangelizador, y que tuvieron un papel central en la formación de subjetividades generizadas<sup>1</sup>.

Atendiendo a ello quisimos adentrarnos en una comunidad religiosa femenina, el Instituto de las Hijas de María-Religiosas de las Escuelas Pías, la cual desde su fundación en España en el siglo XIX tuvo como consigna promover a la mujer bajo la estrategia de la educación y a través de esta, la evangelización. Nuestro objetivo ha sido analizar los procesos que construyen los cuerpos femeninos religiosos desde la perspectiva crítica de género y el análisis crítico del discurso, tomando como fuentes documentos institucionales de la Congregación, directrices emitidas por la Santa Sede en el Vaticano y material

educativo utilizado en el proceso de formación de las novicias. Ambos enfoques teórico-metodológicos nos permitieron historizar el devenir permanente de los cuerpos femeninos (Scott, 2011) y, al mismo tiempo, atender al contexto de producción de los discursos religiosos (Fairclough, 1992) y sus re-semantizaciones.

Si bien la llegada de la congregación a la ciudad de Bogotá fue en 1953 y diez años después se fundó el primer noviciado femenino escolapio, para nuestro análisis nos situamos en la década de los ochenta por presentar un momento de discontinuidad en los modos de conceptualizar a las mujeres, que contribuyó a construir un cierto tipo de feminidad adecuada, deseable, correcta y posible. Lo anterior introdujo cambios en el proceso de formación en la vida religiosa, que para el caso de las Escolapias también comprende un quehacer pedagógico. En este sentido los interrogantes planteados en el presente trabajo se condensan de la siguiente manera: ¿Qué feminidad se produjo en las últimas tres décadas en el proceso de formación en la vida religiosa? ¿A través de qué técnicas corporales se llegó —y llega— a ser una religiosa escolapia?

Al suponer que toda educación pasa necesariamente por el cuerpo, nos encontramos con un conjunto de técnicas corporales (Le Breton, 2002; Mauss, 1979; Preciado, 2014) que tienen como propósito disciplinar, regular y gestionar el cuerpo de quien aspira a la vida religiosa. Este, desde su ingreso a la institución, es comprendido a través de un marco de inteligibilidad que lo *engeneriza*, asignándole gestos, posturas, desplazamientos, movimientos, comportamientos, proxemias, a través de la ejecución reiterativa de una serie de prácticas normativas, que tienen como resultado producir un sujeto singular: la religiosa escolapia, cuyo proceso de apropiación subjetiva da como resultado la materialización de un yo corporal. Estas normas y prácticas reguladoras surgen en marcos históricos y culturales que preceden y a su vez son las que permiten la formación de un sujeto, quiere decir que el yo nunca preexiste sino que acontece, se hace carne (Butler, 2010).

En esta misma línea, partimos del supuesto de que es imposible pensar los cuerpos, las feminidades, las sexualidades y los deseos por fuera de un entramado entre instituciones, cultura, lenguaje, relaciones de poder y de dominación, imaginarios, representaciones, prácticas, saberes y discursos (Butler, 2001; Corbin, Courtine y Vigarello, 2005; Turner, 1989). Cuando nos preguntamos por cómo ciertas instituciones (en este caso las vinculadas con Escuelas Pías) y determinadas prácticas y técnicas

1 Pese a la importancia señalada, estos sujetos quedaron, en parte, al margen de la investigación en historia de la educación y la pedagogía en Colombia, quizás porque prevaleció la mirada sobre el proyecto educativo estatal.

produjeron el fenómeno al que hicieron permanente alusión: los cuerpos femeninos (Butler, 2010; Scott, 2011), atendemos a una concepción del cuerpo como contingencia, como probabilidad, para reconocerle su carácter inestable, perspectivo, cuya producción nunca cesa.

Para mostrar el análisis estructuramos el texto en dos partes. En la primera contextualizamos la llegada de las Hermanas<sup>2</sup> Escolapias a Colombia, los inicios de su labor educativa con la comunidad y el tipo de formación de mujeres religiosas. En la segunda, analizamos el proceso por el cual se deviene en mujer religiosa en la congregación escolapia, centrando la atención analítica en las técnicas corporales y los modos de producción de las mismas.

## La congregación de las madres escolapias y su arribo a Colombia

Paula Montal Fornés, nacida en 1799 en Arenys de Mar (Barcelona), fue la fundadora del Instituto de las Hijas de María-Religiosas de las Escuelas Pías (Escolapias). Beatificada en el año de 1993 y proclamada santa en 2001, es reconocida por la apertura de escuelas pías para niñas en el siglo XIX en España, acogiendo la obra de San José de Calasanz. De ella se destaca en los documentos institucionales su fuerte interés porque las niñas tuvieran el acceso a la educación que era exclusivo para los varones. De allí que sea definida por las escolapias como “profeta de la mujer”.

La educación impartida en estas escuelas buscaba “salvar las familias enseñando a las niñas el santo temor de Dios” (Madres escolapias, 1983, p. 8), expresado en una enseñanza cristiana, “preparando a las alumnas para desempeñar su puesto en la familia, agente de evangelización y responsable del bien de la sociedad” (p. 12). Por ello su misión educadora, considerada un cuarto voto, articula la formación en la fe y en las primeras letras, que se recoge en el lema calasancio “Piedad y Letras”.

2 La diferencia en los términos *monja* y *hermana* responde a diversos aspectos, como la historicidad, la traducción, el uso social, entre otros. En este escrito nos referimos a mujeres de vida religiosa y atendemos la explicación ofrecida en la congregación Escolapia, quienes aunque por tradición se denominan Madres, se reconocen como hermanas por vivir la vocación desde el servicio a comunidades, diferenciándose de las monjas quienes viven la experiencia religiosa de manera contemplativa y de oración generalmente en claustros y monasterios.

El legado de su fundadora y la guía para la labor religiosa y social de la congregación se recoge en las “Constituciones de las Hijas de María dedicadas a la enseñanza de las niñas” de 1853, documento aprobado por el papa Pío IX en 1860. Allí se encuentra la adaptación que hace Montal de las reglas del fundador, y aparecen de manera detallada la organización, los modos de vida en comunidad, las responsabilidades, las sanciones, los criterios de ingreso o exclusión y demás aspectos referidos al funcionamiento de la congregación. Hasta el día de hoy, estas reglas son revisadas y actualizadas cada cierto tiempo con el fin de responder a las realidades sociales y espirituales de cada comunidad y momento histórico.

A comienzos de siglo XX la congregación inició su expansión hacia lo que el catolicismo llamó “El continente de la esperanza”. Llegó inicialmente a Cuba en 1911 (de allí fueron expulsadas en 1961 y regresaron en 1992), Argentina en 1931 (se ubicaron primero en Córdoba y luego en otras provincias), Brasil en 1933, Chile en 1953, Colombia en 1954 (ubicadas en Bogotá y Medellín), México en 1970, República Dominicana en 1984, Ecuador en 1990 (Alegre, Albiñana, Costanera, Labarta, Micip y Pérez, 2008)<sup>3</sup>. Su llegada a cada país se iniciaba con la fundación de escuelas y posteriormente de noviciados y casas congregacionales.

En 1954 se instalaron primero en el centro de Bogotá con una matrícula escasa, mientras que en Medellín para 1960 contaban con 180 niñas de un sector de clase media con presencia de fincas de grandes extensiones y que para la época apenas se anunciaba como uno de los primeros centros de urbanización, tras la industrialización de la ciudad de primera mitad de siglo XX. Con el apoyo económico de los hermanos escolapios, quienes arribaron a Colombia en la década de los 40 con el propósito de fundar escuelas y formar vocaciones, ambas comunidades continuaron con la apertura de escuelas masculinas, femeninas y mixtas en los dos departamentos, en sectores de medianos y escasos recursos. En 1963 fundaron el primer noviciado femenino escolapio de Colombia en una zona aledaña a la capital conocida como “Yerbabuena”, de gran valor histórico desde la época de la Colonia y donde hoy habitan tanto campesinos como miembros de familias prestigiosas y adineradas de Bogotá.

La formación de novicias, en esta como en otras congregaciones religiosas de actividad apostólica, acogió las directrices emitidas por el Concilio Vati-

3 También llegaron a Asia y África: Japón en 1952, Filipinas en 1983, Senegal en 1966, Guinea Ecuatorial en 1980, Guinea Bissau en 1986.

cano II, realizado entre 1962 y 1965, y que se convirtió en el escenario donde tuvo lugar una de las reformas más importantes que ha sufrido la Iglesia católica. En él se abordaron diversidad de temas institucionales y misionales, entre estos todo lo concerniente a la vida religiosa<sup>4</sup>:

La adecuada adaptación y renovación de la vida religiosa comprende a la vez el continuo retorno a las fuentes de toda vida cristiana y a la inspiración originaria de los Institutos, y la acomodación de los mismos, a las cambiadas condiciones de los tiempos. (*Perfectae Caritatis*, 1965)

Se animó entonces a renovar tanto las leyes y la organización interna de las congregaciones, como los procesos de formación y labor de apostolado, desechando prácticas que resultaran anticuadas.

Uno de los principios rectores de esta renovación fue el fortalecimiento en la identificación con las fundadoras(es) y sus legados, por ello, un tema de especial atención fue precisamente la promoción de la mujer. En un documento que recoge las cuestiones centrales abordadas en el Concilio con relación a la misión evangelizadora de las congregaciones, se destaca:

*La promoción de la mujer*, uno de los signos de los tiempos según el Papa Juan XXIII, ha tenido no pocas resonancias en la vida de las comunidades cristianas de diversos países. Aun cuando en algunas regiones el influjo de corrientes extremistas del feminismo está condicionando profundamente la vida religiosa, casi en todas partes las comunidades religiosas femeninas están en una búsqueda positiva de formas de vida común más idóneas para la renovada conciencia de la identidad, de la dignidad y de la misión de la mujer en la sociedad, en la Iglesia y en la vida religiosa. (Congregación para los Institutos de Vida Consagrada y las Sociedades de Vida Apostólica, 1994)

No es un dato menor que otras congregaciones también provenientes de Europa tuvieron como objeto de intervención a las mujeres y, ubicándose en sectores populares de Bogotá y Medellín, se encargaron de obligaciones del Estado poco atendidas, como la alfabetización o la capacitación en oficios. Si bien estos últimos no escaparon de la naturalización de una división sexual del trabajo, para muchas muje-

res significó la emancipación de hogares que eran núcleos de violencia, opresión o pobreza y hasta la posibilidad de considerar asuntos como la planificación familiar como una opción en sus vidas (Jiménez, 2015). Como sugiere Ramírez (2003) el actuar de las congregaciones no puede ser leído únicamente bajo el lente evangelizador, sino también como un actuar de agencia por y para mujeres:

Los conventos y los monasterios, además de ser lugares de recogimiento y de dedicación a la vida espiritual, permitieron a las religiosas participar en proyectos colectivos orientados a la educación de las niñas y las jóvenes y a las acciones asistenciales como formas de mediación de las mujeres ante la miseria y el sufrimiento humano. (p. 153)

La vida religiosa empieza con un llamado de Dios, cuya invitación a responder implica formarse para cumplir con la misión encomendada. Para el caso de las Hijas de María, su misión se encuentra en tres instancias: formación integral de la infancia y la juventud, promoción de la mujer y atención a las familias. La formación es un proceso gradual y progresivo, con un intenso trabajo personal que está acompañado siempre por una formadora y a su vez la participación de las otras religiosas con quienes se convive. Las estrategias educativas y pedagógicas utilizadas, así como los principios fundadores que la sostienen, son adaptadas a las realidades sociales y espirituales de cada comunidad y momento histórico, en relación con las directrices emitidas por El Vaticano y otras dependencias regulatorias a nivel local y regional. Este proceso inicia en el aspirantado, que tiene una duración de entre seis meses y un año; luego viene el prenoviciado, con duración de entre seis meses y dos años, periodo que consiste en que la aspirante profundice en su vocación y clarifique las razones de su opción. El siguiente paso es el noviciado de dos años, donde se inicia la vida religiosa que se centra en sumarse a las exigencias de la congregación, el instituto en que se inscribe y se asume la decisión de optar por una vocación; el juniorado es la primera instancia a la profesión, que puede durar entre cinco y nueve años, y de ahí en adelante la profesión donde se asumen los votos perpetuos (Madres escolapias, 1983; Alegre, Sesma, Armenda y Costa-Jusa 1983).

El rasgo educador las diferenciaba de otras congregaciones, para ello su admisión presentaba dos modalidades: estaban quienes sin haber terminado el bachillerato iniciaban su formación religiosa y al mismo tiempo finalizaban sus estudios y quienes ya siendo bachilleres entraban a profesionalizarse en escuelas normales o la universidad, para responder a su actuar misional con la educación de niñas, que las

4 Las reformas a la vida consagrada previstas en el Concilio se recogen además del Decreto *Perfectae Caritatis* del 28 de octubre de 1965, en la constitución dogmática *Lumen Gentium*, los números dedicados a la vida religiosa y el *motu proprio Ecclesiam suam*. Estos dieron las premisas para los posteriores documentos emitidos y son referentes para la actualización de lineamientos y decisiones en los institutos religiosos.

llevaba a asumir el rol de maestras de escuela<sup>5</sup>. Esto a su vez sugiere el desarrollo de tres dimensiones en el proceso de formación —entendido como un proceso específico, personalizado y permanente— que cualifica para la vida en comunidad y para ejercer su misión educativa: humana, espiritual y carismática. La primera se focaliza en el trabajo de autoconocimiento, como método para favorecer la relación consigo misma y con los otros, sean alumnas o compañeras de comunidad, y se traduce en una serie de técnicas que, como veremos, definen y estabilizan unos modos de saberse y hacerse mujeres como condición para asumir el compromiso vocacional. La segunda dimensión hace referencia a la vida consagrada, caracterizada por la vivencia de los votos de castidad, pobreza, obediencia, en el marco del voto específico de la misión educadora de la iglesia y la Virgen María, figura que también adquiere un importante protagonismo desde el Concilio, como modelo de entrega, escucha, fidelidad, colaboradora de la voluntad de Dios y salvadora de la familia. La dimensión carismática reúne un conjunto de técnicas a través de las cuales se adquieren conocimientos relacionados con la misión congregacional, la enseñanza y las problemáticas sociales a intervenir como mujeres educadoras de la Iglesia (Alegre et al., 1983, Congregación General, 2015).

Asentada y consolidada la congregación religiosa de las Escuelas Pías en Colombia, ¿qué tipo de feminidad se contribuyó a construir? ¿Cuáles fueron sus mandatos e ideales ficcionales dominantes? ¿A partir de qué prácticas y técnicas se produjo el cuerpo femenino religioso? y ¿qué ideales ficcionales femeninos provenientes del discurso religioso quedaron excluidos, silenciados u omitidos?

## Las hijas de María: esposas y vírgenes consagradas

Un ideal regulatorio de feminidad habita el convento de las Hijas de María representado en dos figuras de mujeres: las madres, que son a su vez esposas, y las mujeres solitarias o vírgenes consagradas, aquellas que optaron por la vida religiosa. En ambas el referente es la mujer emancipada de la Europa ilustrada que defendía la igualdad entre hombres y mujeres para todo aquello que no concerniera a las diferencias naturales del sexo, las cuales sustentaban, entre otras cosas, las relaciones que se establecen entre estos, las oposiciones y por supuesto, los deberes de cada uno con el Estado y la sociedad.

5 Actualmente se prefiere que las mujeres ya tengan estudios de secundaria.

Lo que permite tal razonamiento son los sentidos asignados a la diferencia sexual, como “conjunto de normas que asignan a los cuerpos propiedades y lugares en lo social” (Rivera, 2006, p. 191). En una colección de material educativo elaborado por el equipo de Pastoral Vocacional de México y que se difundió por los países de América Central y el Caribe, señalan las hermanas escolapias: “Hay un hecho fundamental que es el sexo. Dios ha creado la humanidad sexuada. El sexo divide a la humanidad en hombres y mujeres; es un hecho: sexo femenino y sexo masculino” (Reflexiones vocacionales, 1998-2001, p. 32). Desde esta comprensión, se señalan características tanto biológicas como psíquicas que se consideran estrictamente femeninas o masculinas y que son a su vez complementarias entre sí: delicadeza, afectividad, emotividad, con un sentido de cuidado y defensa por la vida debido a la capacidad de engendrar la vida en lo definido como femenino; frente a fuerza, dureza, racionalidad, cálculo, en lo definido como masculino. Como afirma Butler (2010), tal diferencia organiza los cuerpos con base en dos posiciones opuestas y complementarias, con lo que se estabiliza el género —masculinidad/feminidad— dentro de una matriz heterosexual.

Las diferencias entre los sexos también sugieren que la naturaleza femenina ha de ser conducida y una de las vías será la educación<sup>6</sup>, que desde esta comprensión es la que posibilita el perfeccionamiento de las facultades superiores, entre ellas la espiritualidad. Esta última también se asume sexuada y aunque en cada caso se pueden presentar ciertas cualidades, hay una polaridad que termina siempre manifestándose de manera diferenciada en las operaciones espirituales de cada sexo: lo femenino es más intuitivo, sintético y místico; lo masculino por su parte es más racional, discursivo y analítico (Reflexiones vocacionales, 1998-2001, p. 33). La Europa de la razón como paradigma nos presenta una comprensión de hombre y mujer como categorías monolíticas y universales, que dan cuenta del grupo dominante como norma, donde el ciudadano moderno: hombre blanco y heterosexual, es el referente a partir de la cual se definen las mujeres (Lugones, 2008)<sup>7</sup>.

6 Se refiere aquí a una educación ilustrada y para las elites, no educación pública para el pueblo. Se ve aquí una apropiación de los planteamientos de Rosseau en torno a la educación (Emilio), pero tomando una clara distancia con sus concepciones en torno a la educación de las mujeres (Soffia).

7 Para el año 2012, a propósito de esta labor de promoción de la mujer, se reunieron en Roma escolapias de todos los países donde la congregación estaba presente en un seminario titulado “La espiritualidad de Madre Paula como pozo de agua viva”. La madre Eunice Vélez de Colombia propuso un

## Cuadro 1.

En la mujer, el hombre aprecia	En la mujer, al hombre le desagrada
El buen humor y el optimismo, la naturalidad y el tacto, la inteligencia sin ostentación, la cultura sin pedantería, la conversación atractiva y amena, la feminidad en todos los momentos, que sepa escuchar con atención sin interrupción a cada instante, que lo adule discreta y oportunamente, que le muestre su admiración y confianza, que se interese en sus problemas y actividades, que lo deje sentirse un poco protector y sepa cuando mimarlo, que sepa cuando dejarlo solo con sus pensamientos, que sepa ser discreta con su pasado, que sea buena compañera y se divierta con lo que a él le divierte, que ella se comporte como una dama es decir con dignidad y decoro, que viva su vocación al amor, que goce de la maternidad que Dios le ha confiado, que sepa ser fiel sin límites.	Deseo constante de exhibición, conversación excesiva, escenas de celos, desconfianza, hacer reproches, las lágrimas sentimentalistas, carácter violento, respuestas bruscas, hipocresía, mentiras aunque sean pequeñas, coquetería exagerada, indiscreción, exceso de frivolidad, deseo de lujo, pedantería, la presunción o el orgullo exagerado, adoptar poses infantiles o de vampiresa, que demuestre demasiada cultura o independencia, que pregunte sistemáticamente ¿de dónde vienes? ¿Qué hiciste?

Fuente. Equipo de Pastoral Vocacional Viceprovincia de México (1998-2001) (p. 39).

Cuando Monique Wittig ([1980] 2006) definió el *pensamiento heterosexual*, aludió a este como un referente ordenador de las relaciones humanas, fundamentalmente sostenido por la construcción social y política de la diferencia sexual<sup>8</sup> que se impone como “interpretación totalizadora, como principio evidente, como un dato anterior a toda ciencia”, que universaliza la producción de conceptos, leyes e individuos (p. 51). En este sentido, las representaciones de género cumplen una función normativa que va a excluir aquello que se escapa de las fronteras de lo que afirman y legitiman como feminidad y masculinidad, lo cual nos supuso preguntarnos ¿Quién o quiénes encarnan los límites de este pensamiento

heterosexual? ¿Cómo se definen estos límites? En uno de los textos de formación, en la dimensión humana, encontramos un listado de características (cuadro 1).

Butler (2010) sostiene que si bien asumir o no una identidad femenina no es de ningún modo una elección o un gesto voluntario, tampoco es una imposición determinante. No obstante, obedece a convenciones sociales y sufrirá reacciones punitivas y reguladoras en caso de que la interpretación no se ajuste, escape a la norma o la rebase. Acogiendo este planteamiento podríamos suponer que en esta lista, no agradar al hombre es una de las sanciones reguladoras que sin excluir a aquella mujer, sí la van a situar como representación de lo impropio. La polaridad en que lo masculino es referente constitutivo de la feminidad nos lleva a suponer que quien no responde a este ideal ficcional es leída dentro del mismo marco de la heteronormatividad como carente de feminidad o como si habitara la incompletud. Esto, entre otras cosas, asegura la necesidad de educarla.

Las vírgenes consagradas, por su parte, son las esposas de Cristo y comparten cualidades con la mujer anteriormente descrita, como la alegría y el sentido del humor, el cuidado de los otros o la entrega con amor. El vínculo esponsal se puede observar en numerosas congregaciones femeninas, donde una serie de actividades, premisas, oficios, dan cuenta de la mujer de este matrimonio: ella tiene deberes con su marido, es sumisa, dispuesta, entregada, fiel, perteneciente a él, alegre y servicial. Todas estas cualidades son vehiculizadas por el sentimiento del amor, que vivido de esta manera es exclusivo de ciertas mujeres (Herrera y Ojeda, 2015).

Esta espiritualidad esponsal caracterizada por asumir una relación amorosa con Cristo como esposo parece ser producto de renovadas formas institucio-

acercamiento actualizado de esta misión: “Mirar un poco al pasado, al presente y al futuro de nuestra historia desde las coordenadas del siglo XIX y XX [sic], con la intencionalidad de acercarnos a la realidad de la mujer en el contexto educativo español, sobre todo de Hispanoamericano [sic] y colombiano, permite confirmar que el ideal de Paula Montal es tan válido en la actualidad como lo fue en su época y que el tema de la mujer sigue siendo en todo tiempo y lugar una necesidad apremiante que requiere atención, aunque las circunstancias cambien el sujeto en su esencia, es decir, la mujer sigue marcada por una realidad que la pone en desventaja con el varón. A pesar de todo lo que supuestamente hemos evolucionado, en la mujer sigue existiendo el dolor del machismo, de la minusvaloración, de la utilización. La mujer como realidad es la gran víctima de la violencia, el maltrato, la postergación, el rechazo, la violación de sus derechos como persona y como mujer, el desprecio a sus valores femeninos que son valores diferentes a los valores oficiales propios del machismo, y justamente por ser diferentes son una oportunidad de cambio en cuanto que la mujer sea mujer y que los valores de lo femenino, cuestionen, transformen y dignifiquen el mundo” (Vélez, 2012).

8 Importante resaltar que si bien la autora se centra en la diferencia sexual, también hará referencia a lo largo de su planteamiento que al ejercicio de dominación subyace la construcción de cualquier diferencia, por ejemplo, la diferenciación que produce la racialización como fundamento del dominio.

nales que se expresaron en agrupaciones más devocionales que doctrinales, como señala una escolapia en un seminario sobre espiritualidad de Madre Paula, realizado en Roma en el año 2012:

es una espiritualidad individualista en su concepción de la vida espiritual, aunque preocupada por el bien espiritual y material del prójimo, que intenta realizar generosamente; acepta la ascesis y la mortificación, reconociéndolas como caminos necesarios que nos conducen a Dios; es moralizante y afectiva más que doctrinal; conserva su distancia frente al mundo, cuyos valores negativos percibe como contrarios a sus propios principios." Ya que podemos deducir que la espiritualidad esponsal no es uno de los rasgos propios de la espiritualidad del siglo XIX, yo me atrevo a lanzar la hipótesis de que este rasgo explícito de lenguaje amoroso en relación a Cristo esposo pueda resultar una clara influencia de la figura de Santa Teresa de Jesús en la espiritualidad de la santa escolapia. (Giménez, 2012, p. 4)

En este y otros documentos de la congregación que abordan el tema, resulta interesante el uso de metáforas, figuras y símbolos en torno al noviazgo, la declaración de amor, los desposorios, el banquete de boda, la noche de bodas, la relación esponsal y la misión de engendrar vida. La intimidad con el esposo se vive desde la oración, que es el momento en que se está a solas con él; de ahí que sea una de las técnicas corporales que mayor preparación y exigencias requieran: cuidado de los espacios y ritmos orantes, consecución del silencio interior y exterior, aprendizaje de lectura orante de la Biblia, examen de conciencia diario, escucha y acogida de la palabra de Dios (Allegré et al., 1983).

Con respecto a las regulaciones en esta feminidad, la virgen consagrada enfrenta dos posiciones, como esposa de Cristo a quien le concierne lo referido a las virtudes femeninas que requiere su vínculo, y como religiosa, aquellos impedimentos para la vivencia de su vocación: quienes que no logran encontrarse con ellas mismas, dificultades para establecer distancias y renunciadas con el mundo exterior, incapacidad de permanecer en el silencio que permite alcanzar la verdad interior, entre otras. Similar a la función reguladora que opera para la mujer esposa, la escolapia que no logra alcanzar el ideal no es excluida; por el contrario, en estos casos, la comunidad igualmente acompaña y orienta a la religiosa a que se encuentre como mujer laica, también evangelizadora y con los deberes ya mencionados con la sociedad.

Es importante resaltar que estos mandatos no pueden asumirse de modos fijos o estables. El mismo ideal regulatorio alberga la ambigüedad que se manifiesta en la esposa/virgen: mujer activa pero depen-

diente, espiritual y austera, pero no cuestionadora del capitalismo como forma de vida, esposa y dadora de vida, cuyo cuerpo no encarna el precepto reproductivo. Incoherencia, contradicción, discontinuidad, aquello por lo cual un cuerpo se sabe humano. A pesar de esto y aunque no serán objeto de profundización en este análisis, encontramos figuras cuya exclusión daría cuenta de otredades amenazantes y no tematizadas por este marco e inteligibilidad, entre las que queremos destacar: aquellas que presentan defectos físicos, aquellas sobre quienes recae un pasado vergonzante (Constituciones, [1853] 2004, p. 44) y aquellas influenciadas por "las corrientes extremistas del feminismo" (Congregación para los Institutos de Vida Consagrada y las Sociedades de Vida Apostólica, 1994).

## El cuerpo de la escolapia: mujer, maestra y religiosa

*La Escolapia de ojos contemplativos se levanta al alba y agradecida espera la lluvia de gracias que fecundará toda su jornada.*

*Curso de formación, 2004*

5:00 a.m. Levantada; 5:30 a.m. Oración personal; 6:00 a.m. Misa con laudes; 6:30 a.m. Desayuno; 7:00 a.m. – 12:20 p.m. clases en el colegio; 12:30 p.m. Almuerzo; 1:00 p.m. – 2:39 p.m. Clases o trabajo en el colegio; 3:00 p.m. – 6:15 p.m. Trabajo personal bien sea preparando clases u oración; 6:20 p.m. Acto mariano y vísperas; 7:00 p.m. Cena; 8:00 p.m. – 9:00 p.m. recreo comunitario.

(Día corriente de una escolapia que no esté realizando estudios. Conversación con novicia)

El convento, nombre con que las escolapias en formación y personas no pertenecientes a la congregación llaman a la casa de noviciado, funciona como un espacio de encierro y recogimiento. Separa a las mujeres que se inician en la vida religiosa de sus casas y familias, construyendo un *adentro* singular caracterizado por tener una organización propia que marca los tiempos, los espacios, las actividades que allí tienen lugar y las responsabilidades de los sujetos implicados. Como señaló Foucault, instituciones como esta tendrán entre otras, la función de "controlar, formar, valorizar, según un determinado sistema, el cuerpo del individuo" (1986, p. 133).

En este convento de segunda mitad de siglo XX, en el contexto latinoamericano brevemente anunciado en el apartado anterior y donde se forman mujeres, maestras y religiosas, confluyen dos formas de poder que toman por objeto el cuerpo: el ascetismo cris-

tiano y el poder disciplinario. Allí existen espacios definidos para cada actividad que se realice, sea la oración, el descanso, tomar los alimentos, estudiar, etc. En esta distribución se consideran también los intercambios con el exterior puesto que la formación de comunidades dedicadas a la actividad apostólica requiere de la interacción con otros: la Conferencia de Religiosos de Colombia (CRC), donde reciben algunas clases del campo teológico; las escuelas donde enseñan o apoyan alguna actividad educativa; las comunidades donde se realiza la misión evangelizadora; las instituciones de educación superior donde hacen sus estudios, entre otros.

En esta última parte nos focalizaremos en algunas prácticas que tienen lugar en el convento y dan como resultado la ficción somática que llamamos cuerpo. Acogemos a Preciado para entender que “no hay cuerpo sino un conjunto heterogéneo, siempre en ruptura, de categorías de conocimiento, sistemas de representación, técnicas de gobierno, que luchan por producir modos de subjetivación” (2014). En este espacio singular surge lo que aquí llamaremos provisionalmente el cuerpo de la escolapia; cuerpo que ejecuta –y se hace cuerpo– a través de prácticas que construyen la experiencia religiosa, personal y comunitaria; cuerpo dócil, disciplinado, propio de las instituciones de encierro; cuerpo que también se fuga, se quiebra, se deshace, en la fragilidad misma que lo constituye.

Estas prácticas podemos encontrarlas a modo de prescripciones, por ejemplo aquellas orientadas *al orden y la limpieza* tanto personal como comunitaria. En una hoja pegada en la nevera de la cocina del convento, se exponen con resaltados y subrayados las tareas que realizan la persona responsable de la cocina y el aseo y la religiosa de apoyo:

Limpieza de la cocina en todas sus dependencias (piso, armarios, techo, ventanas, campana, mesones, estufa, filtro, nevera, congelador, despensa); aseo de los comedores incluyendo todos sus componentes; aseo de las salas de la entrada, la sala y el pasillo; lavar el lavadero y piso cada semana; limpieza de los salones de convivencias a la mañana siguiente de ser usados. Dejarlos listos con todo lo necesario: papel higiénico, jabón, toallas, bolsas puestas en las papeleras y las canecas.

No obstante, estas tareas no pueden hacerse de cualquier manera. De acuerdo con Mauss (1979) las técnicas corporales son actos tradicionales y eficaces que se tornan mecánicos, se consideran “naturales”, cuyo instrumento de ejecución y apropiación es el cuerpo y se ajustan en procesos de transmisión, imitación y educación. Le Breton retoma este concepto y

las define como “gestos codificados para obtener una eficacia práctica o simbólica, se trata de modalidades de acción, de secuencias de gestos, de sincronías musculares que se suceden para obtener una finalidad precisa” (2002, p. 41). En el caso de la limpieza de los espacios del convento, se indica puntualmente:

[...] lavar las toallas de la cocina todos los días, preferiblemente con agua caliente. Lavar los baños de abajo todos los días. El de arriba cada tres. Cada 8 días con desmanchador. Echar los productos biológicos en inodoros y sifones de la cocina... [énfasis en el original]

Para el cuidado de los alimentos se recomienda “Cuidar que las frutas y verduras no se dañen” y con un resaltado específico: “Dar vuelta a las frutas” [énfasis en el original].

Lo que observamos es que a través de estas se produce una cultura corporal determinada, que sirve de marco y referente en el que dichos gestos, actos, modos de usar el cuerpo, etc. son inteligibles, teniendo por ello un poder no solo normativo sino ante todo productivo. Atendiendo esto, queremos destacar entre las más importantes:

**Técnicas orientadas a la purificación del cuerpo**, referidas a prácticas de alimentación sana y equilibrada bajo el enunciado del cuidado de la salud<sup>9</sup>, que buscan además entrenar en la oración, la renuncia<sup>10</sup>, la realización de actividades físicas y el deporte<sup>11</sup>.

**Técnicas orientadas al autoconocimiento**, enseñadas a través de ejercicios que buscan que la escolapia viva una relación de cercanía con sus emociones y se haga cargo de su propia transformación. La fundamentación de estas articula sin conflicto, principios y autores del enfoque psico-

9 El ayuno como estrategia de limpieza y contención trasladable a otros deseos e impulsos: “Los extremos se tocan’, este es un principio directivo. Tan perjudicial es comer demasiado como comer excesivamente poco, en los dos casos podemos caer en la apatía. Si el ayuno es una práctica habitual de nuestra vida nuestros cuerpos estarán afinados para el trabajo ulterior de la mente” (Curso de formación, 2004, p. 41).

10 “Las cosas pueden ser un sustito de Dios si les entregamos el corazón y entonces se convierten en ídolos. Necesito pocas cosas y estas muy poco, decía San Francisco. La acumulación de cosas en la habitación o despacho distorsionan la armonía del espíritu. Un ejercicio muy saludable es ir seleccionando mis cosas: no tener cosas en exceso, no elegir cosas de demasiada calidad, evitar la codicia y la avaricia, abstenernos de envidiar las cosas que tienen los demás” (Pedagogía de la oración, 2004, p. 43).

11 Forma parte del proyecto personal anual de cada formanda, y no están previamente establecidas. En fotografías de su archivo se observan hermanas jugando fútbol o bailando.

lógico humanista con el análisis experimental del comportamiento<sup>12</sup> y procesos como la percepción con la motivación o la personalidad, abordando así instancias como autoestima, autoconcepto, autoevaluación y autorrespeto.

**Técnicas orientadas a la formación de hábitos**, donde ubicamos aquellas relacionadas con la formación académica, pastoral y teológica, donde se educa el cuerpo en unas maneras de leer<sup>13</sup>, de seguir rutinas individuales, de participar en encuentros de comunidad, entre otras.

**Técnicas orientadas a entrar en contacto con Dios**, a través del aprendizaje y la práctica de la oración<sup>14</sup>.

Hasta aquí tenemos un cuerpo religioso y consagrado, no muy diferente a otras congregaciones femeninas o masculinas. No obstante, estos cuerpos, como hemos mencionado, también son producidos desde un referente de diferenciación sexual. Al respecto, seguimos a Butler (2010) cuando afirma que el sexo “es una práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna, es decir, cuya fuerza reguladora se

manifiesta como una especie de poder productivo, el poder de producir —demarcar, circunscribir, diferenciar— los cuerpos que controla” (p. 18).

La materialización del sexo se da por medio de prácticas reiterativas que surgen en marcos históricos y culturales; hacen viables los cuerpos, y se expresan y actualizan permanentemente en marcos normativos y simbólicos que sustentan las construcciones identitarias hegemónicas de hombre–mujer. En este orden, lo que queremos exponer para finalizar es que el cuerpo escolapio se hace cuerpo sexuado, a través de dos potentes dispositivos de engenerización: *La heterosexualización* de la experiencia religiosa que abordamos y *la enseñanza*, oficio asumido como extensión de la maternidad. No obstante, hay también una fuga expresada como ambigüedad que tratamos en las reflexiones finales y que insinúa, a manera de provocación, que este cuerpo también puede leerse como un cuerpo inapropiable.

## Enseñar a las niñas piedad, labores de mano y letras

Desde su misión educadora, permanece en la escolapia el enunciado de la mujer como salvadora de la familia, que es el núcleo de la sociedad; una tarea que inicia en el ámbito privado del hogar y que tendrá incidencia en lo social. Se trata de la familia heterosexual, fundamentada en un contrato social que es indefectiblemente un contrato sexual (Pateman, 1995). La familia es una alianza con roles muy bien definidos y complementarios, una relación de poder y de producción de cuerpos y subjetividades, cuyo referente es la diferencia sexual.

Las mujeres en formación religiosa asumen esta diferenciación para la comprensión de unas características psicológicas femeninas como raíz de trabajo en su dimensión humana y en la de sus alumnas. Esto a su vez se refleja en el oficio de la enseñanza, asumida como apostolado que requiere de ellas tres características: caridad, con que se presta un servicio desinteresado y de entrega completa; paciencia en el proceso educativo; y María como modelo espiritual y apostólico (Madres escolapias, 1983). La labor educativa se ejecuta con amor y entrega, que son cualidades propiamente femeninas, y acerca a las mujeres al cumplimiento de la responsabilidad adquirida en el proyecto moderno educador: moralizar a la sociedad (Herrera y Ojeda, en proceso de edición). En este sentido, la enseñanza es un dispositivo a través del cual las escolapias se feminizan y a su vez feminizan a las niñas que acompañan:

12 “El autoconocimiento es conocer las partes que componen el yo, cuáles son sus manifestaciones, necesidades y habilidades; los papeles que vive el individuo y a través de los cuales es; conocer por qué y cómo se actúa y se siente. Al conocer todos sus elementos, que desde luego no funcionan por separado sino que se entrelazan para apoyarse uno al otro, el individuo logrará tener una personalidad fuerte y unificada; si una de estas partes funciona de manera deficiente las otras se verán afectadas y su personalidad será débil y dividida, con sentimientos de deficiencia y devaluación” (Equipo de Pastoral Vocacional Viceprovincia de México, 1998–2001, p. 10). Se proponen ejercicios que implican dibujar, escribir y responder preguntas reflexivas; también lecturas para la reflexión.

13 Las fases de la *Lectio Divina* son: 1. lectura serena que es pausada, hecha con calma y entonación. 2. Lectura con silencios más interiorizante con pausas en párrafos o palabras que llaman la atención, con ellos se venera y acoge la palabra y se interioriza. 3. Lectura con acentos, se dedica especial énfasis a párrafos o frases que llamen la atención. 4. Lectura dialogada, se entra en diálogo con las palabras escogidas (Pedagogía de la oración, 2004, p. 70).

14 “El cuerpo guarda la memoria de la vida y el cuerpo nos ayuda mucho en el proceso de oración. A través de nuestra realidad corporal llegamos al autoconocimiento, esto nos ayuda en el crecimiento personal y este crecimiento fundamenta y vigoriza nuestra experiencia de Dios”. Existen manuales que prescriben una serie de técnicas corporales orientadas a enseñar y educar en la oración. Parten de una comprensión del cuerpo como medio para el encuentro con Dios, que se va perfeccionando, similar a la que fundamenta la pedagogía católica de primera mitad de siglo XX: toma de conciencia de la respiración, integración de sonidos, expresión corporal, posturas de los brazos, manos, formas y objetos a los que van dirigidas las miradas, maneras de arrodillarse, entre otras (Pedagogía de la oración, 2004).

Nuestras Constituciones de 1981 lo formulan en estos términos: “Esta misión educadora tiene como fin que nuestras alumnas amen y busquen la verdad, se formen para llegar a ser fermento salvador de la familia —fundamento de la sociedad— y, como auténticas colaboradoras del reino de Dios, participen en la construcción de un mundo más justo y más humano”. (Constituciones, 1981, p. 45, l. 13 y ss.)

## Reflexiones finales

Nos hemos interesado por el convento como un espacio de producción de feminidades y cuerpos. El análisis se ha centrado en una congregación religiosa femenina en Colombia, desde una mirada de historia reciente. Hemos identificado dos representaciones: las madres-esposas y las vírgenes consagradas, que aunque diferentes son inteligibles a través de una matriz heteronormativa. Sus cuerpos responden a la imbricación de técnicas corporales tanto del ascetismo cristiano como del poder disciplinario, que se expresan en gestos, contornos, modos de usarlo, de cuidarlo, de ejercitarlo, que los hacen dóciles y útiles, cuya engenerización tiene lugar a través de los dispositivos de la enseñanza y la heterosexualización de la experiencia religiosa.

Desde el referente blanco europeo, las mujeres religiosas sostienen una relación con Dios que se hace viable mediante el vínculo esponsal, que fundamenta la conformación de la familia moderna: burguesa, monogámica y heterosexual, protegida por el Estado y núcleo de la sociedad. Esta relación produce y es producida en la definición de roles y funciones para cada uno de sus integrantes, para el caso de las mujeres la función es la reproductiva. Al respecto, Preciado expone una genealogía política del útero y plantea que este:

Aparece en un momento histórico dado, en un campo epistémico y en un conjunto específico de relaciones de saber-poder, hasta convertirse históricamente en un órgano encarnado, produciendo la ficción política viva de la madre como cuerpo reproductivo, eso que yo vengo llamando la madre biopolítica, es decir el cuerpo femenino pensado como máquina de reproducción nacional. (2014)

Siguiendo a Preciado en conversación con Forcades (2014), la monja, la lesbiana y la prostituta no entran en los ritos sociales de producción heterosexual, ya que ocupan una posición excéntrica. Sin embargo, cuando se trata de la religiosa también nos encontramos frente a una ambigüedad: su feminidad, su construcción de identidad como mujer, maestra y religiosa, su cuerpo sexuado y hasta su singular sexualidad, están enteramente plagados de

modernidad. Pero sus úteros tendrán una relación particular en el cuerpo del Estado moderno, que es desde su surgimiento androcéntrico y patriarcal (Pateman, 1995).

El tránsito por el espacio religioso configura —y reconfigura— ambigüamente un determinado régimen de vida (una dieta o régimen físico y moral en el sentido etimológico) que excede los procesos de generización y sexualización instalando y re-instalando modos de ser y estar en el mundo<sup>15</sup>. La esposa de Cristo es una figura que surge en el misticismo de mujeres de vida contemplativa<sup>16</sup>, cuyos encuentros con su amado sugerían otro tipo de sensibilidades y corporalidades, que incluso en no pocas ocasiones fueron censurados. Esposa sumisa, obediente, enamorada, incondicional, pero que se resiste a la reproducción, cuyos úteros biopolíticos como sugieren Preciado y Forcades, son inutilizados de manera voluntaria. En este sentido nos preguntamos ¿es la monja una mujer? Si, como hemos visto, las representaciones tienen una función normativa que se sitúan como referente y a su vez lo actualizan, podríamos entonces suponer que la monja desafía el régimen heterosexual, habitando el intersticio.

## Referencias

- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.
- Butler, J. (2010). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- Corbin, A.; Courtine, J. y Vigarello, G. (2005). *Historia del cuerpo. De la Revolución francesa a la Gran Guerra* (tomo 2). Madrid: Taurus.

15 El término dieta proviene del griego diaita, que significa ‘un modo de vida’. Como regulación de la vida, posee el significado médico más específico de comer de acuerdo con reglas prescritas. Existe un segundo significado de *dieta*, que es una ‘asamblea política de príncipes con propósitos de legislación y administración’. Este segundo significado proviene del vocablo francés *dies* o *día*, ya que las dietas políticas se reunían en días determinados y eran, por tanto, reguladas por un calendario. La dieta es o bien una regulación del cuerpo individual, o bien una regulación del cuerpo político. El término *régimen* tiene también esta doble implicación. Se deriva de *regere* o ‘gobernar’ y, como término médico, alude a un sistema terapéutico, que engloba de forma característica la dieta; pero el régimen es asimismo un sistema de gobierno, como en regimentación o “régimen”. Podemos ver, entonces, que tanto la *dieta* como el *régimen* se aplican al gobierno del cuerpo y al gobierno de los ciudadanos. Este argumento etimológico refuerza aún más el argumento de que las metáforas de la salud y la enfermedad (sexuales, morales, políticas, etc.) constituyen metáforas persistentes de la organización social” (Turner, 1989, p. 205).

16 Santa Teresa será aquella figura que inspire a la fundadora Paula Montal, y referente de lectura de las escolapias aún vigente.

- Foucault, M. (1986). *La verdad y las formas jurídicas*. México: Gedisa.
- Herrera, X. y Ojeda, C. (en proceso de edición). El amor y aquello de ser mujer: aproximaciones a la configuración de lo femenino en la escuela colombiana (XIX-XX). *Actualidades Pedagógicas*.
- Jiménez, M. (2015). *La educación de las mujeres populares bogotanas 1984-1995*. Trabajo de grado (tesis de maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Le Breton, D. (2002). *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tábula Rasa*, 9, 73-101
- Mauss, M. (1979). *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México: Anthropos.
- Preciado, B. (2014, mayo). Ponencia presentada en: "Cuerpos inapropiables propiedad, expropiación y políticas de lo 'común'" [Audio]. Recuperado de <http://www.macba.cat/es/audio-beatriz-preciado-cuerpos-inapropiables>
- Preciado, B. y Forcades, T. *Encarnar disidencias*. Entrevista con Andrea Valdés. Recuperado de [https://teresaforcades.files.wordpress.com/2014/08/encarnar-disidencias.pdf?21994\\_fraternal-life-in-community\\_sp.html](https://teresaforcades.files.wordpress.com/2014/08/encarnar-disidencias.pdf?21994_fraternal-life-in-community_sp.html)
- Ramírez, M. (2003). *Las mujeres y la acción social en Colombia, contextos de contradicciones*. *Boletín Americanista*, 53, 152-167.
- Rivera, C. (2006). Una historia política de la diferencia sexual. En M. Viveros, C. Rivera y M. Rodríguez (comps.). *De mujeres, hombres y otras ficciones... Género y sexualidad en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Scott, J. (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La Manzana de la Discordia*, 6, 95-101.
- Turner, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.
- Fuentes primarias**
- Alegre, E.; Albiñana, M.; Costanera, M.; Labarta, L.; Micip, C. y Pérez, D. -Religiosas de las Escuelas Pías- (2008). Tradición pedagógica de las religiosas de las Escuelas Pías (Escolapias). *Pensamiento Educativo*, 42, 159-180.
- Alegre, E.; Sesma, C.; Armendaz, C. y Costa-Jusa, R. *Religiosas de las Escuelas Pías (1983). La formación inicial y permanente de las Escolapias*. España: Talleres Gráficos Edelvives,
- Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista (M. Lourties, trad.). *Debate Feminista*, 18, 296-314. Recuperado de <http://caosmosis.acracia.net/wp-content/uploads/2008/07/judith-butleractos-performativos-y-constitucion-de-genero.pdf>
- Código de Derecho Canónico*. Roma (1983).
- Congregación General Escolapias. (2015). *Formación inicial y permanente de la escolapia*. Roma.
- Congregación para los Institutos de Vida Consagrada y las Sociedades de Vida Apostólica. (1994). *La vida fraterna en comunidad Congregavit nos in unum Christi amor*. Roma. [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccsclife/documents/rc\\_con\\_ccsclife\\_doc\\_020](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccsclife/documents/rc_con_ccsclife_doc_020)
- Constituciones de la Congregación de las Hijas de María dedicadas a las enseñanzas de las niñas conforme a las que escribió para los maestros de las escuelas pías su fundador San José de Calasanz*. ([1853] 2004). Barcelona: Imprenta de Juan Gaspar.
- Decreto Perfectae caritatis. Sobre la adecuada renovación de la vida religiosa*. 28 de octubre de 1965. Roma
- Equipo de Pastoral Vocacional Viceprovincia de México (1998-2001). Reflexiones vocacionales. Dimensión humana.
- Giménez, I. (2012). *La dimensión sponsal y la vida de oración en Santa Paula Montal*. Ponencia presentada en el Seminario "La espiritualidad de Madre Paula como pozo de agua viva". Roma, Italia.
- Madres Escolapias (1983). *Libro de formación. Documento de experimentación*. Capítulo General, Roma.
- Pedagogía de la oración. Curso de formadoras. (2004). *Documento institucional*. Arenys de Mar.
- Scott, J. (1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: Navarro y Stimpson (comps.). *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 37-76). México: Fondo de Cultura Económica.
- Vélez, M. (2012). *La promoción de la mujer, esencia de la espiritualidad escolapia*. Ponencia presentada en el Seminario "La espiritualidad de Madre Paula como pozo de agua viva". Roma, Italia.

# El cuerpo contemporáneo: Entre la tesis de excepcionalidad del hombre y su oscurantismo

The Contemporary Body: Between the Thesis of Human Exception and its Obscurantism

O corpo contemporâneo: Entre a tese de excepcionalidade do homem e seu obscurantismo

Aída Sotelo Céspedes\*

\* Magíster en Estudios Sociales y docente de la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Ética de Uniminuto y médica cirujana de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: csotelo@pedagogica.edu.co

## Resumen

Este ensayo cuestiona el lugar dado al cuerpo en nuestro tiempo. De un lado, por las consecuencias que tiene la tesis occidental de la excepcionalidad humana y su presencia en el *cogito* cartesiano que originó la ciencia moderna; de otro lado, por los efectos de fragmentación, politización y comercialización de la vida en la segunda modernidad operados por el discurso capitalista. Como un contrapunto, no siempre fundado en esas creencias y desviaciones de la moralidad científica y social, hace cuarenta años empezó a hablarse de bioética, pero hoy es preciso actualizar la enseñanza de la ética y esto implica su secularización y su independencia del derecho, no pocas veces contrario a ella.

## Palabras clave

Cuerpo; excepcionalidad humana; bioética; secularización

## Abstract

This essay questions the place given to the human body in our time because of the consequences of the western thesis of human exception and its presence in Descartes' *cogito* that led to modern science, and also because of the effects of fragmentation, politicization and merchandising of life in the second modernity, derived from the capitalist discourse. As a counterpoint not necessarily grounded on those beliefs and deviations of scientific and social morality, forty years ago people began to talk about bioethics. Today, it is necessary to update its teaching, and that means its secularization and independence of law, which more often than not has been against ethics.

## Keywords

Body; human exception; bioethics; secularization

## Resumo

Esta dissertação questiona o lugar dado ao corpo no nosso tempo. De uma parte, pelas consequências que tem a tese ocidental da excepcionalidade humana e a sua presença no *cogito* cartesiano que deu origem à ciência moderna; por outro lado, pelos efeitos de fragmentação, politização e comercialização da vida na segunda modernidade, operados pelo discurso capitalista. Como um contraponto não sempre fundamentado nessas crenças e divergências da moralidade científica e social, faz 40 anos que começou a se falar de bioética, mas hoje é preciso atualizar o ensino da ética o que implica a sua secularização e independência do direito, muitas vezes contrária dela.

## Palavras-chave

Corpo; excepcionalidade humana; bioética; secularização

Fecha de recepción: febrero 18 de 2016

Fecha de aprobación: abril 26 de 2016

La segunda modernidad ha dejado la producción industrial por la economía especulativa y las formas monopólicas o semimonopólicas de circulación de bienes y servicios, esto es, distribución de cuerpos: petróleo, agua potable, alimentos, o de la energía derivada de su transformación tecno-científica. En cambio: curación, comunicación, educación, aunque se mercadeen como “servicios” son lazos sociales inherentes a su conservación y reproducción. Colombia comenzó 2016 privatizando su tercera empresa de energía; renunció así al dominio público de varias hidroeléctricas, arriesgándose a animar el despotismo hidráulico en medio de una sequía ante la cual directivos y productores han invocado la lluvia y a veces a Dios, como retrayéndose desde sus certezas tecno-productivas hacia la fe divina de periodos premodernos. La prensa tilda de “natural” el Fenómeno del Niño, otros hacen responsables a los “cambios en la vocación del suelo” del calentamiento climático, los procesos erosivos, de la muerte de los ríos en Cauca, Casanare, Guajira... Sin embargo, mientras en las ciudades salga agua de los grifos, todo parece solo una molestia pasajera, una mala pasada de la naturaleza que debería dominarse mejor, no una faceta de la extinción ni consecuencia lógica de desviar los ríos en proyectos productivos, de la colmatación aluvial de los cauces en los valles por la inadecuada apertura de vías que arrastra limos, arenas y cantos rodados, cuyo resultado son las inundaciones en invierno, las sequías de verano, y entre ambas, la muerte largamente anunciada de muchos cuerpos, no solo de seres vivos, sino del cuerpo del planeta. Ante la devastación, la clásica reacción remedial no es menos contradictoria: “humanizar la tecnología” es el clamor, como si la hominización de todo no fuese ya la causa.

Ante el poder tecnológico, los cuerpos ceden y el discurso capitalista, o DC (realidad posmoderna), reduce a “recurso” lo que fue organizado en el devenir de *lo real* durante miríadas de años. Y como consecuencia, llegan la sed abrasadora, los intensos rayos que ya las ramas de los árboles cortados no pueden contener, pues asesinado el verde, suplantados los manantiales por islas de concreto y pozos tóxicos de producción minera, cruje la hierba bajo el sol en los cerros incendiados. Esa destrucción sin tregua de los cuerpos advierte que la extinción de la vida en el planeta está más próxima que la del capitalismo.

¿Qué concepción del cuerpo sostiene nuestro tiempo, que impide frenar esa fragmentación? Lacan condensó con matemáticas la estructura del discurso del amo, al cual una simple inversión ha transformado hoy en discurso capitalista, y dijo de este último que es:

Locamente astuto, pero destinado a estallar. En fin, es después de todo lo más astuto que se ha hecho como discurso. Pero no está menos destinado a estallar. Es que es insostenible. [...] una pequeña inversión simplemente entre el S1 y el S que es el sujeto... es suficiente para que esto marche sobre ruedas, no puede marchar mejor, pero justamente marcha demasiado rápido, se consume, se consume tan bien que se consume. (Lacan, 1972, p. 13)

Por su parte, el filósofo D. R. Dufour interpreta que esa afirmación de Lacan significa que “el capitalismo consume también [...] al hombre” (2007, p. 16), consume su cuerpo a la vez que su capacidad de entendimiento.

Bajo la apariencia del progreso, ¿perduraría una discreta antropofagia? Es muy posible. Pero, entonces ¿qué consumiría hoy el capitalismo? ¿Los cuerpos? En realidad se los usa desde hace mucho tiempo, como lo testimonia la ya antigua noción de “cuerpos productivos”. La gran novedad sería la reducción de las mentes. Como si el pleno desarrollo de la razón instrumental (la técnica) permitido por el capitalismo, se saldara a costa de un déficit de la razón pura (la facultad de juzgar *a priori* lo que es verdadero o falso, incluso lo que está bien o mal. (p. 16)

Cierto, Freud señaló en *La negación* (1925) que el juicio surge inicialmente orientado por el placer, que claro está, se experimenta en el cuerpo. Volveré sobre esto.

En su lectura de Lacan, Dufour admite que ante la caída del Otro simbólico el sujeto posmoderno busca sostenerse de modo autorreferencial; recurre pues al narcisismo, a la infatuación y a la negación de lo real, por ejemplo niega la anterioridad generacional. Así, el vínculo social posmoderno se traduce en nuevas formas de inmolación, el sujeto se funda en una amputación o realiza un *acting-out* de aniquilamiento —recordemos los atentados de París y Bruselas—, cuya fecha conmemora como su renacimiento. (cf. 2007, pp. 109-116).

Por otra parte, años atrás, el consumo de otros cuerpos diferentes al humano, había llevado al pastor Fritz Jahr, de origen alemán, a declarar en 1926, bajo el término *Bio-Ethik* la necesidad moral de solidaridad humana hacia la biosfera. Cuarenta años después, el estadounidense Van Rensselaer Potter fue el primer autor en asumir la bioética como campo de su elaboración. Actualmente, el médico Diego Gracia (2014) anuncia que la bioética debe ser renovada: propone que se debe pasar del caso individual y orgánico al análisis de las afectaciones colectivas de la vida, donde la función educativa asuma responsa-

bilidades. Los efectos de Occidente sobre los cuerpos abren pues una segunda era moderna de la enseñanza de la ética, secular y separada tanto de la dogmática religiosa que la ataba a la moral divina, como de la dogmática jurídica que la ha ligado al derecho y en particular a los derechos humanos (Gracia, 2014). Los cuerpos afectados reclaman hoy una bioética global:

Todo esto significa que la bioética tiene que salir de los hospitales; tiene incluso que salir del mundo sanitario, de las manos de los médicos y sanitarios, para convertirse en un tipo de mentalidad, en una cultura, en una nueva cultura, la cultura de la vida y de la calidad de vida de los seres humanos. (p. 30)

Resalto que no se trata solo de la “calidad de vida de los seres humanos”, la ética no es un asunto puramente “humano”. La ciencia moderna rivaliza y destruye otras racionalidades, desprestigia la autoridad del Otro simbólico, pero lo redime como lenguaje científico que zanja entre el hombre y los ecosistemas, privilegia la economía ante la biosfera y las demás criaturas, en suma, no combate el lenguaje del cual ella misma está hecha, más bien se vale de él en la medida en que manipule *lo real* cuyo orden toma como subalterno.

Recordemos que Lacan define lo real como uno de los tres registros RSI (real, simbólico e imaginario) en los cuales se inscribe la experiencia humana. Lo elabora a través de toda su obra y se dedica especialmente a él en 1974. En ese año dijo en una entrevista:

Llamo síntoma a todo lo que viene de lo real. Y real a todo aquello que anda mal, que no funciona, que se opone a la vida del hombre y al enfrentamiento de su personalidad. Lo real siempre regresa al mismo lugar. Siempre lo encontramos allí, con los mismos rostros. Los científicos tienen razón al decir que nada es imposible en lo real. Hace falta un tupé sagrado para afirmar cosas de este tipo, o bien, como lo supongo, la total ignorancia de lo que se hace y se dice. Lo real y lo imposible son antitéticos, no pueden ir juntos. (Lacan, 1974, s/p)

Allí mismo afirmaba que nadie sabe nada sobre la vida, aunque los sabios traten de explicarla, y temía que por su fracaso, lo real terminara por tomarla, por arrastrarla. Dijo que además de sustituir a la religión, la ciencia es más despótica, obtusa y oscurantista, con su dios-átomo, su dios-espacio, etc. Creía que la única ciencia verdadera y seria es la ciencia-ficción, pues la oficial avanza a tientas mientras los sabios en sus laboratorios asépticos juegan con cosas desconocidas y se preguntan finalmente a dónde nos llevarán sus fórmulas, aparatos e investigaciones, pues solo ahora empiezan a preguntar si por casualidad esto podría ser peligroso. Aseguró entonces: “A las tres posiciones

imposibles de Freud, gobierno, educación, psicoanálisis, yo le agregaría una cuarta, la ciencia. Salvo que los sabios no saben que su posición es insostenible” (Lacan, 1974).

La ciencia se basa pues en lo real, como orden preexistente a la razón humana, orden vital que encontró formas de equilibrio en una inmensa variedad de especies, algunas llamadas vivas. Cuando Einstein dice que *Dios no juega a los dados*, lo que parece reconocer es que *lo real está organizado*. Sin embargo, la razón científica que lo manipula no ha constituido, a la fecha, el menor saber sobre la vida, es decir, destruye un saber autónomo, un orden que no sabría reparar.

Los antiguos griegos parecían saberlo al erigir a la *Physis* en el principio ético por excelencia, acataban las leyes de la naturaleza, en oposición a los modernos, que la han esclavizado como recurso de la razón instrumental; para no renunciar a ese, el mayor poder de la historia lo mejor es mantenerse ciegos ante lo mortífero del poder tecno-científico: seguir el ideal cartesiano de hacerse “dueño de la naturaleza” mientras la automatización tecnológica imprime la aceleración y la evitación del pensar. Así, preservar los cuerpos, la vida, requiere una ética capaz de acotar la ciencia:

La ciencia es hoy, a la vez, la gran amenaza y la gran esperanza de la vida humana. El Informe que la Comisión Mundial del Medio Ambiente y el Desarrollo ha publicado en 1987 con el título de *Nuestro futuro común*, afirma que, al comenzar nuestro siglo, ni el número de seres humanos ni la tecnología disponible podían modificar radicalmente los sistemas del planeta, ni constituir una amenaza seria para la vida. Hoy, al final del siglo, los hombres hemos conseguido varios modos distintos de poner en peligro nuestra propia pervivencia. Uno de ellos es la energía atómica. Otro, la superpoblación creciente, que no podrá mantenerse por mucho tiempo al actual ritmo. Unidos a la superpoblación están el agotamiento de las materias primas, la degradación de la atmósfera, de los suelos, las aguas, los ecosistemas vegetales y animales, etc. La que se halla amenazada es, en última instancia, la propia vida. Por eso la protección y defensa de la vida sobre nuestro planeta se ha convertido hoy en un imperativo ético, que debe regir las actuaciones tanto de los científicos como de los políticos. (Gracia, 1989, citado por Gracia, 2014, p. 30)

Este médico español coincide con el economista chileno Manfred Max-Neef (1998), quien por su parte, reclama transformar radicalmente la economía hacia un único principio valórico, a saber, que ningún sistema económico debe pasar por encima de la

reverencia por la vida. ¿Podríamos decir entonces que la ética secularizada de nuestro tiempo es fundamentalmente bioética? Quizás, a condición de que se advierta la amenaza del biopoder señalada por Michel Foucault como *biopolitique*.

Su tesis [comenta Gracia] es que el control de la sociedad sobre los individuos no se realiza simplemente por la conciencia o por la ideología, sino que comienza por el control del cuerpo; es en lo biológico, en lo somático, en lo corporal donde, antes que en cualquier otro sitio, incide la sociedad capitalista. El cuerpo es una realidad biopolítica. (Gracia, 2014, p. 35)

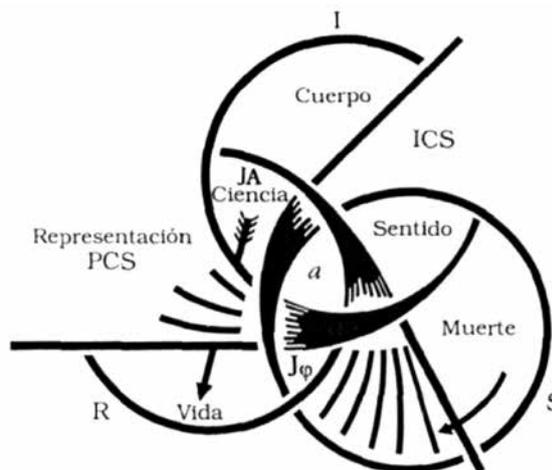
Hay que reconocer que Foucault retomó ese término, pero no hizo ningún desarrollo de la biopolítica. Los avances más notables de esa politización de la vida son de Hannah Arendt, en particular *Los orígenes del totalitarismo* (1981), y de Giorgio Agamben, para quien el campo de concentración sería el “paradigma biopolítico de lo moderno” (1998, pp. 151 y ss.).

El punto de confluencia de los autores citados es la observación de que el cuerpo sufre los efectos de los discursos. Freud lo descubrió en un escenario distinto al análisis filosófico: escuchando pacientes afectados por eso que los médicos denominaban ya *histeria*. Freud da otra dimensión al cuerpo que se rebela contra el saber médico, que solo ve allí un organismo, y sanciona que su afectación debe ser escuchada porque porta un mensaje. De ahí que lejos de manifestar trastornos uterinos como anuncia la etimología del término médico, el cuerpo de la histerica “dice”, sufre de reminiscencias, de su relación con el Otro del lenguaje, y devela a Freud su aspecto eminentemente social. Por el significante el sujeto adquiere un cuerpo, sometido en principio al principio del placer y por ese sesgo de sus preferencias, el cuerpo no deja de intervenir en el juicio (cf. Freud, 1925, pp. 253-257).

También Jacques Lacan enfatiza el peso que cobra lo imaginario del mundo en el sujeto, anclado precisamente en la imagen del cuerpo propio:

Si el hombre —decirlo parece una banalidad— no tuviese lo que se llama un cuerpo, no voy a decir que no pensaría, porque esto es obvio, sino que no estaría capturado por la imagen de ese cuerpo. El hombre está capturado por la imagen de su cuerpo. Este punto explica muchas cosas y, en primer término, el privilegio que tiene dicha imagen para él. Su mundo, si es que esta palabra tuviese algún sentido, su *Umwelt*, lo que lo rodea, él lo *corpo-reifica*, lo hace cosa a imagen de su cuerpo. No tiene la menor idea, ciertamente, de qué sucede en su cuerpo. ¿Cómo sobrevive su cuerpo? No sé

si esto les llama la atención aunque sólo sea un poco —si se hacen un rasguño, eso se arregla—. Es tan sorprendente, ni más ni menos que el hecho de que la lagartija que pierde su cola la restituya. Es exactamente del mismo orden. Ese cuerpo adquiere peso por vía de la mirada. (1991, p. 118)



Tomada de: Conferencia Tercera J. Lacan (1974, p. 32).

En efecto, la fascinación que el hombre encuentra en la unidad de su imagen, la captura que esta ejerce sobre él hace que *lo real* del cuerpo, del cual forma parte su aptitud para auto-repararse, sea precisamente aquello ante lo cual está ciega la mirada. Pero es por otra vía distinta a los sentidos —como propuso Descartes—, por vía de reducir el sentido a unos cuantos significantes amo, como la ciencia moderna logró el poder de manipular lo real. Lo que la formalización científica moderna omite es la complejidad de las relaciones entre los diversos registros en los que se inscribe la experiencia del ser hablante. De eso se ocupa el psicoanálisis, y Lacan en su conferencia *La tercera* presentó la figura de un nudo borromeo (1974, p. 32) para situar cómo los registros imaginario, simbólico y real (la vida en este último) se enlazan en la experiencia. Lacan caracteriza allí a la ciencia como goce del Otro del lenguaje (JA)<sup>1</sup>, un goce distinto por entero al goce del Sentido, encajado entre Cuerpo (I) y Simbólico (s) y también al goce fálico (Jφ), entre lo Simbólico del lenguaje y lo Real sexual.

Pero en la figura no cabe el tiempo, el organismo se obtiene primariamente durante la gestación y el nacimiento. En cambio, el cuerpo significativo surge de modo secundario durante la relación con el Otro de la crianza, exige un proceso social y de palabra. Por esa misma razón, en sus inicios, el sujeto carece de un cuerpo propio. En un principio, el cuerpo del sujeto

1 *Jouissance de l'Autre* (JA).

es el cuerpo del Otro, del cual recibe sus significantes, el sujeto “es hablado”. El gran reto del joven sujeto es pues adquirir un cuerpo propio.

Lacan añade al descubrimiento de Freud el de Saussure y dada su absoluta dependencia del Otro, acordaría que: “El hombre es la única criatura que requiere educación” (Kant, 1985, p. 9). Si Kant creyó que se debería tratar el salvajismo y la animalidad del hombre, es en virtud de cierta carencia, de una disarmonía que propone remediar con instrucción, cultura y una educación física que concierna al cuerpo: la disciplina. Esa aspiración civilizadora indica que Kant confía en que el Otro cultural y cierta limitación o recorte en la satisfacción curarán esa disarmonía originaria del hombre. Para Lacan en cambio, la pérdida de goce que opera el lenguaje es constituyente, el significante da al sujeto un cuerpo separado del goce y ese es el secreto de su mayor empuje hacia el devenir: el deseo.

Durante ese periodo de tránsito y angustia que es la adolescencia, las interrogaciones al respecto se presentan de manera particularmente urgente: ¿cómo separarse del Otro?, ¿cómo acceder a un cuerpo propio?, ¿qué hacer con la propia imagen?

## La tesis sobre la excepcionalidad del hombre

Quiero presentar ahora, desde la perspectiva crítica de un filósofo, el lugar otorgado al cuerpo por la ciencia cartesiana, que no ha regido el mundo sin la contribución de la religión y del humanismo, es decir, sosteniendo al hombre entre dos ámbitos: material y espiritual, en el dualismo ontológico de Occidente que separa el cuerpo del espíritu y lo mantiene convencido de su excepcionalidad. El filósofo Jean Marie Schaeffer ha estudiado esa creencia y anuncia que se puede “comprobar una antinomia alojada en el mismo corazón de nuestra concepción del ser humano” (2009, p. 13). Pico della Mirandola en su *Discurso sobre la dignidad del hombre* lo describe como: “Cópula y connubio de todos los seres del mundo y, según testimonio de David, poco inferior a los ángeles” (2006, p. 3). Por su parte, Giorgio Agamben llama irónica esa condición intermediaria del hombre que propone el humanismo, al tratarlo como un ser sin rango y sin naturaleza propia, al que “mantiene suspendido entre una naturaleza celestial y una terrena, entre lo animal y lo humano, y en consecuencia, su ser siempre menos y siempre más que él mismo” (2005, p. 43).

Entonces el ser del hombre hace problema. Schaeffer señala cuatro aspectos que sostienen el supuesto central de la concepción occidental del ser del hombre: *la tesis de la excepción humana* a la que designa simplemente como: “la Tesis”. Esos cuatro pilares interdependientes de la tesis son: (1) la *ruptura óptica* que separa al hombre de otros seres vivos; (2) el *dualismo ontológico* que divide al hombre entre cuerpo y alma; (3) el *gnoseocentrismo*, según el cual lo propio del hombre es el conocimiento epistémico o ético; (4) el *ideal cognitivo antinaturalista*, que sitúa las vías del conocimiento humano como radicalmente diferentes a las vías por las que conocen otros seres (cf. 2009, pp. 23–26).

El papel central que desempeña el cuerpo en la ontología occidental contrasta con el carácter secundario que le otorga el cartesianismo al originar la ciencia moderna, en lo que concierne el pensar. En efecto, si en esa ontología occidental el hombre comparte con los animales la corporeidad, de otra parte diverge de ellos por su interioridad (cf. 2009, pp. 28–29).

Schaeffer pregunta entonces si la única manera de pensar el mundo es dentro de un marco ontológico, noción que define al proyecto occidental. Tres aspectos definen toda “ontología”:

- Se considera ontología a la estructuración de lo real, de cualquier estado de hecho.
- En la ontología esa estructuración tiene un componente vertical con niveles jerárquicos.
- Toda ontología piensa lo real a partir de categorías últimas con propiedades internas estables (una naturaleza: una esencia).

La ontología occidental no considera entonces el devenir, tan característico del cuerpo. Schaeffer observa que otras culturas son continuistas y no relegan el cuerpo. El sintoísmo japonés, por ejemplo, admite un animismo en el cual los objetos hechos a mano (una espada, una muñeca, un instrumento), por tener un alma, podrían alcanzar el despertar. De otra parte, culturas como las amazónicas o comunidades de la India no conciben lo real mediante ontologías jerárquicas con modelos del ser permanentes, sino como procesos.

Schaeffer afirma que toda ontología plantea una estructura dual de lo real: ser/devenir, trascendencia/inmanencia, esencia/existencia, ser/apariencia, etc. (cf. 2009, pp. 31–33). Cabe preguntar si esta dualidad proviene de la ontología, como dice el autor, o más bien de la simple oposición significativa (día/noche, abajo/arriba). El pensamiento chino, por

ejemplo, a pesar de que se abstiene de una ontología como colección de entidades y que concibe lo real como procesos, incluye también oposiciones, como la muy célebre del Ying y el Yang. Schaeffer observa que la cultura contemporánea occidental sería hoy más proclive al continuismo de lo real (¿liberada del cartesianismo?), lo real no estaría siendo pensado ya como una persistencia o como un modelo, sino como engendramiento, devenir o linaje, sin dualismo entre naturaleza y cultura (cf. 2009, pp. 35-36). Afirma que la episteme moderna se instaló en el punto donde Descartes rompe con la física aristotélica, por reducción fisicalista-matemática de la *res extensa*, es decir, mediante el cálculo, con lo cual la física, la anatomía y la fisiología se desarrollaron, aunque se haya frenado la "comprensión de las funciones mentales" (p. 48). Schaeffer señala además que el funcionalismo contemporáneo donde lo mental es función de lo biológico es el inverso del hilemorfismo aristotélico en el que lo biológico es función del alma, que constituye "la razón de su estructura y del tipo de vida que realiza" (p. 49). Aristóteles considera que el estudio del alma lo hace el naturalista, mientras Descartes le quita validez a ese proceder de "corte externalista" (p. 49), observemos que este término remite al cuerpo.

Luego del análisis histórico de "la Tesis" de la excepción humana desde sus orígenes en el dualismo cristiano cuerpo/espíritu, hasta su radicalización moderna por la inversión en el orden de las evidencias operada por la reflexión cartesiana, la balanza de Schaeffer parece inclinarse del lado en que el cuerpo iguala al hombre a los demás seres vivos, tanto más cuando opina que por no estar centrada en el hombre, la teoría de la evolución de Darwin sería en Occidente el más serio referente sobre el origen del hombre, según las cosmogonías continuistas de la India y de algunos pueblos, como los amazónicos, entre otros, para los cuales lo real no es pensado como lo que persiste, como modelo del ser, sino según "el engendramiento, el linaje, el devenir" (2009, p. 35), mientras el hombre occidental desde el Renacimiento se identifica con el modelo divino y se plantea a sí mismo como el origen y el fundamento de su propio "estatuto excepcional" (p. 38).

La excepción humana se apoya también en un gnoseocentrismo: en Kant, la libertad como prerrogativa humana se funda en una función gnoseocéntrica específica: la razón práctica que testimonia de lo suprasensible del hombre; mientras el *cogito* que instaure Descartes comporta duros imperativos para el sujeto, quien no solo se segrega de todos los otros seres, además, está obligado a la autofundación, es

decir, a sostenerse por sí mismo, pensando (cf. pp. 39-40). Desde allí, pensamiento y saber toman en Occidente una delantera internalista, es decir, por vía de la conciencia, lo que hace aparecer el problema más profundo del *cogito* con el cuerpo, o sea el privilegio que otorga a la postura cognitiva sobre esa relación de agenciamiento, a cargo del cuerpo. Así, en el procedimiento auto-fundador de la conciencia, se tropieza siempre con esa "exterioridad", de la cual el cuerpo es otro nombre. Aunque Descartes sostuvo la unión sustancial entre el cuerpo y la autonomía del espíritu, el *cogito* opera su separación de derecho. Otra cosa es la experiencia corporal, en la que existe siempre una simultaneidad, allí para el sujeto su cuerpo no es un objeto entre otros, está animado, es un objeto subjetivo (cf. 2009, pp. 92-93). En suma, el *cogito* no resuelve el problema del estatuto ontológico del cuerpo, y ya sea como resto o como enigma tampoco el cuerpo fundamenta la identidad humana. El gran problema del *cogito* erigido en auto-fundador del sujeto que privilegia la postura cognitiva es que la conciencia siempre tropieza con esa "exterioridad" que es el cuerpo (2009, p. 90), el cual constituye así su objeción más profunda. Si el cuerpo objeta al punto de origen de la ciencia, cabe preguntar si la destrucción de los cuerpos, el despedazamiento, incluso el atroz e inexplicable desmembramiento de personas en nuestro país, serían manifestaciones de un imperativo tecnológico que trocea y vuelve eficiente la automatización en "un libre juego" ilimitado entre competidores.

En la medida en que plantea procesos afectivos (considera el cuerpo) Schaeffer opone la fenomenología genética de Husserl al cartesianismo. Sin embargo, también la fenomenología aborda el cuerpo de modo internalista. Merleau-Ponty afirmaba que el cuerpo es "el otro lado del espíritu" porque entre uno y otro existiría una relación de quiasma; no obstante, observa Schaeffer, esa corporeidad enfocada nunca es sino *para* la conciencia (eidética o perceptiva) a pesar de que el autor proclame "soy un cuerpo" (Merleau-Ponty citado por Schaeffer, 2009, pp. 100-102).

Luego de examinar tentativas fallidas por escapar al dualismo y demás problemas del *cogito*, Schaeffer cree que salir de él verdaderamente exigiría dos condiciones:

- Rechazar el privilegio de la vía internalista de la conciencia para abordar el cuerpo, y
- Renunciar a la escalada ontológica.

El hombre sería simplemente un *ser viviente* (p. 103), concluye, a despecho de nuestras creencias, y esto gracias a la "desmentida del dualismo por la

experiencia constituyente de la identidad biológica del ser humano, que es ante todo una desmentida en acto” (p. 105).

El “Hombre” no es una “naturaleza” o una “esencia”. Es la cristalización genealógica provisional e inestable de una forma de vida en evolución, a saber, la humanidad en tanto especie. No se pretende reemplazar al individuo por la clase sino al fijismo (sic) por la genealogía. (Schaeffer, 2009, p. 107)

El hombre es una especie, un cuerpo con sus particularidades, tan importantes como las de cualquier otra criatura o parte de lo real. Esto desde luego hace ruptura con el humanismo, pero, en lo que concierne a nuestras particularidades, Schaeffer opta por la genealogía, que contigua a la historia, está cerca a lo que Freud encontró como efecto de palabra y que permitió a Lacan designar *parlêtre*, habla-ser, a cada miembro de esta especie.

Sin embargo, al finalizar Schaeffer cree haber fracasado, pues ni la filosofía ni la biología respondieron a la pregunta ¿qué es la consciencia? Se lo explica porque “el estudio científico de esa instancia está en pañales” y en consecuencia “cualquier teoría de la consciencia no tendría valor sin las bases neurológicas correspondientes” (2009, p. 263). Pero la ciencia y la neurología son engendros del *cogito*; entonces, Schaeffer confiesa que pone su esperanza en la verdad del *cogito*, pone por tanto, en un lugar subalterno la externalidad que es el cuerpo, tal como lo toma un científico. Mientras llama obsoleta a la episteme fundacionalista y segregacionista cartesiana, Schaeffer busca dar consistencia a la *conciencia*, ¿vuelve al sendero internalista?

Lo que Schaeffer pierde de vista al considerar al hombre solo como ser biológico es la dimensión ética. Cierto, somos seres vivos, pero las particularidades del *parlêtre* hacen que su vida tenga al menos dos formas, y Giorgio Agamben, en su tercer volumen sobre el *Homo sacer* (2000), describe los efectos biopolíticos de separarlas. En el campo de concentración la *nuda* vida, *zoé*, del deportado es arrancada de su vida pública, *bíos*, y esta separación lo reduce a la condición inhumana de “mero *viviente*, que en el *lager* era apodado *musulmán*” (2000, pp. 41–89). En el ámbito de la muerte industrial y tecnificada del proyecto nazi, el *musulmán* es precisamente el cuerpo vivo de los efectos de la segregación y la fragmentación operados por la ciencia, la tecnología y el mandato de reducir toda extensión a elementos claros y distintos: los deportados reducidos a jabón, a oro dental y al conocimiento experimental representado por Joseph Mengele amputando cuerpos.

Alain Badiou cuestiona por eso que los “inmensos efectos emancipadores en el pensamiento y en la acción de las obras de Darwin, de Marx y de Freud” reciban ataques permanentes:

¿Cómo nombrar las extraordinarias construcciones intelectuales que son las obras de Darwin, de Marx y de Freud? No son estrictamente ciencias, aunque la biología, incluida la contemporánea, se piense en el marco darwiniano. Tampoco son filosofías, incluso si la dialéctica —ese viejo nombre platónico de la filosofía— recibió un nuevo impulso con Marx. No son reductibles a las prácticas que aclaran, aunque la experimentación haya confirmado a Darwin, aunque la política revolucionaria intente verificar la hipótesis comunista de Marx e incluso si la cura psicoanalítica instala a Freud en los linderos siempre inestables de la psiquiatría. (Badiou, 2010, 8 de mayo)

La obra de Darwin obligó a repensar la ruptura óptica entre el hombre y otros seres vivos, aunque no la Tesis sobre su excepcionalidad. Y “luego del amplio proceso de normalización global iniciado en los años 1980, todo pensamiento emancipador o simplemente crítico molesta” (Badiou, 2010). ¿Por qué? ¿Por el retorno de algo rechazado... retorno de una verdad molesta? Existe el malestar en la cultura del que habló Freud en 1930, que Lacan relaciona con el cuerpo y el mundo, el cual no sería el mismo para todos los animales:

[...] aunque la unidad de nuestro cuerpo nos fuerce a pensarlo como universo, es obvio que no es mundo sino inmundo [...] Es llamativo que el cuerpo contribuya a ese malestar de una manera con que sabemos muy bien animar —digo animar por decirlo así— animar a los animales con nuestro miedo. ¿De qué tenemos miedo? Ello no quiere decir simplemente: ¿a partir de qué tenemos miedo? ¿De qué tenemos miedo? De nuestro cuerpo. Es lo que manifiesta ese fenómeno curioso a partir del cual hice un seminario durante un año entero y que llamé la angustia. La angustia es, precisamente, algo que se sitúa en nuestro cuerpo en otra parte, es el sentimiento que surge de esa sospecha que nos embarga, de que nos reducimos a nuestro cuerpo. (1991, p. 102)

Como en la educación de los niños, las ligaduras que persisten y de las cuales el sujeto no quiere emanciparse son las de que aseguran la satisfacción, que se cree sin consecuencias y sin límite. Por eso el mercado encadena los cuerpos de los sujetos al consumo estimulando el hedonismo y el nihilismo en la experiencia. Además, bajo la razón posmoderna el

sujeto está presto a reclamar “tengo derecho a...”, lo que en opinión del experto en bioética Diego Gracia aviva la confusión entre derechos y ética:

Quienes se escudan detrás de los hechos científicos para eliminar los valores como cuestiones subjetivas y no científicas, son proclives a convertir en sinónimos los términos valor y deber a derecho o derechos. Lo que no sean hechos científicos, debe formularse en el lenguaje jurídico de los derechos. Hay hechos y hay derechos, y ahí se acaba todo. Eso de los valores y de los deberes son puras efusiones románticas, o construcciones idealistas, de las que las personas serias deben prescindir, porque ni sirven para nada, ni conducen a nada bueno. De este modo, el lenguaje del derecho, cuyo primer objetivo es dirimir o resolver situaciones conflictivas básicas, se ha convertido, no en un aliado de los valores y de la ética, sino, quizá, en su mayor enemigo. Si ya tenemos derechos humanos, ¿para qué queremos eso de los valores y de la ética? (2014, p. 37)

Si la ética es el arte de elegir lo mejor para el cuerpo, ¿se deben enseñar derechos o reemplazarlos por valores? El problema en la tarea educativa es que la defensa de los derechos se hace hoy a zarpazos y mordiscos, actitud opuesta a la deliberación necesaria para aprender a elegir lo mejor y enterarse de la lógica propia que rige en un momento dado. Además, en materia de enseñanza, cada una de las instituciones y corrientes religiosas y políticas quieren imponer sus valores morales. La manipulación no solo ocurre por vía de la intervención científica en el cuerpo, también se accede a él mediante la sugestión.

El derecho es siempre un epifenómeno social. Dime la textura ética de una sociedad y te diré cuál es su derecho. El derecho no surge de la nada. Tampoco es suficiente decir que nace de la voluntad del pueblo soberano, bien directamente, bien a través de sus representantes. Porque la cuestión es entonces saber cómo actúan o deciden los ciudadanos. Y la respuesta no puede ser más que una: de acuerdo con lo que creen que es correcto e incorrecto, bueno y malo. Pues bien, en eso consiste la ética. El derecho no surge de sí mismo sino que parte de algo que es previo a él mismo, y ese algo es la ética. Y el derecho tampoco expresa completamente el contenido de ese nivel previo, de modo que pueda suplantarlos. El espacio de la ética es, en principio, más amplio que el del derecho. La función de éste no es otra que la de formular de modo preciso y público los principios que deben regir la convivencia de los ciudadanos. Son dos espacios distintos, cada uno con sus objetivos y dotado de su propia especificidad. Hasta tal punto son distintos, que ni todo lo jurídico tiene por qué ser siempre moral, ni viceversa. (Gracia, 2014, p. 39).

En lo que respecta a la orientación de los más jóvenes, que esperan todo tipo de sensaciones y experiencias, Gracia hace una distinción fundamental y es que la ética no se ocupa de los derechos sino de los deberes, y el campo de éstos es mucho más amplio que el de los derechos; por ejemplo, uno puede sentir como un deber hacer algo que otro no tiene derecho de exigir.

El origen del derecho plantea pues el problema de anteponer la satisfacción a la deliberación, que es lo que justifica en realidad realizar cursos, organizar debates u otros ejercicios pedagógicos a propósito de la ética. En nuestro tiempo, ese problema es acallado con el argumento de que los derechos son inherentes a la “naturaleza humana”, es decir, con la estrategia del retorno a la tesis de excepcionalidad humana que Schaeffer demostró segregacionista, internalista y basada en el borramiento del cuerpo.

Parece que la imposibilidad de salir del círculo vicioso que lleva una y otra vez a ese retorno corresponde al oscurantismo contemporáneo, en el que —dice Badiou— la emancipación molesta. Después de esta revisión, es más claro el sentido de la protesta contra las teorías emancipadoras; se debe a que atentan contra el supuesto “espíritu humano”, asumido como fundamento homogéneo, esencial y preexistente a la experiencia, incluso anterior a los derechos y a la ética. El problema es que en lo real y no en teoría, el sustrato de la vida es precisamente el cuerpo, y no solo el cuerpo humano, aunque a los hablantes toca admitir si la vida es o no lo más precioso; porque el sustrato de la vida es esa externalidad —el cuerpo— que objeta al espíritu excepcional en el que aún la ciencia cree. Ante ese tóxico, que es un enorme poder al servicio de la excepcionalidad, solo tenemos un antídoto, un precario recurso (enseñable) para sacar al cuerpo de la encrucijada: saber elegir, que no es equivalente a “ser competente” (¿o competitivo?) y ganar, sino forjar un carácter, que es el correlato de haber aprendido a perder o a carecer.

## Referencias

- Agamben, G. (1998). *Homo sacer I. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (2000). *Homo sacer III. Lo que queda de Auschwitz*. Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (2005). “Sin rango”. En *Lo abierto. El hombre y el animal*. Valencia: Pre-Textos.
- Arendt, H. (1981). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza.

- Badiou, A. (2010, 8 de mayo). De l'obscurantisme contemporain. *Le Monde*, París.
- Della Mirandola, G. (2006). *Discurso sobre la dignidad del hombre*. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dufour, D. (2007). *El arte de reducir cabezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1985). *La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (1925). *La negación* (vol. 19). En *Obras completas*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Gracia, D. (1989). *Fundamentos de bioética*, Madrid: Eudema, pp. 11-12.
- Gracia, D. (2014). "Los retos de la bioética en el nuevo milenio". En *La bioética y el arte de elegir*. Madrid: Asociación de Bioética Fundamental y Clínica. [En línea] Recuperado de <http://www.asociacionbioetica.com/imagenes/publicaciones/ficheros/publicacion-fichero-46.pdf>
- Kant, I. (1985). *Tratado de Pedagogía*. Bogotá: Ediciones Rosaristas, pp. 1-58.
- Lacan, J. (1974). *La tercera*. [En línea]. Consultado el 20 de mayo de 2016, disponible en [http://www.valas.fr/IMG/pdf/LACAN\\_La\\_tercera.pdf](http://www.valas.fr/IMG/pdf/LACAN_La_tercera.pdf)
- Lacan, J. (1974). Entrevistado por Emilio Granzotto. París: *Magazine Litteraire* [2004] Planeta Freud [en línea]. Recuperado de <https://planetafreud.wordpress.com/2009/09/04/entrevista-a-jacques-lacan-1974/>
- Lacan, J. (1975). "Conferencia en Milán". Inédita.
- Lacan, J. (1991). "Conferencia en Ginebra sobre el síntoma". En *Intervenciones y textos 2*. Buenos Aires: Manantial.
- Max-Neef, M.; Elizalde, A. y Hopenhaynd, M. (1998). *Desarrollo a escala humana*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- de Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Schaeffer, J. (2009). *El fin de la excepción humana*. México: Fondo de Cultura Económica.

# Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión

An Approach to the Discussions on Education and Pedagogy: State of the Art

Uma abordagem das discussões no campo da educação e da pedagogia: Estado da questão

Ana Cristina León Palencia\*

\* Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica, Colombia. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional e investigadora del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica-GHPP. Correo electrónico: acleon@pedagogica.edu.co

## Resumen

El presente artículo es una reflexión derivada de una investigación que intenta elaborar un mapa de las discusiones sobre el campo de la educación y la pedagogía. Para ello, retoma algunas de las clasificaciones elaboradas a partir de conceptos como corrientes, tendencias, enfoques o tradiciones pedagógicas. Con base en esta última noción y en sus desarrollos —articulada a los conceptos de educación, formación y currículo— se propone el diseño de una nueva cartografía del campo. Para finalizar, se indican algunos desarrollos del estado de la discusión en Colombia y la necesidad de construir rutas de trabajo que posibiliten actualizar los estudios de este campo en el país.

## Palabras clave

Pedagogía; educación; formación; tradiciones pedagógicas

## Abstract

This reflection paper is a product of a research aimed at making a map of discussions in the field of education and pedagogy. For that purpose, it takes up again some classifications developed from concepts such as currents, trends, approaches and pedagogical traditions. Focusing on the latter and its developments —connected with the concepts of education, *bildung* and curriculum— a new cartography is proposed the design of a new cartography. Finally, the paper elaborates on some elements of the current discussion in Colombia and the need for new paths to bring up to date the field of pedagogical studies in the country.

## Keywords

Pedagogy; education; *bildung*; pedagogical traditions

## Resumo

O presente artigo é uma reflexão derivada de uma pesquisa que procura elaborar um mapa das discussões sobre o campo da educação e da pedagogia. Para isso, retomam-se algumas das classificações que foram desenvolvidas a partir de conceitos tais como correntes, tendências, abordagens e tradições pedagógicas. Baseando-se na última noção e nos seus desenvolvimentos —articulada aos conceitos de educação, formação e currículo— propõe-se o design de uma nova cartografia do campo. Finalmente, com base em alguns desenvolvimentos da situação na Colômbia, observa-se a necessidade de construir rotas de trabalho que permitam a atualização desse campo de estudos no país.

## Palavras-chave

Pedagogia; educação; formação; tradições pedagógicas

Fecha de recepción: octubre 14 de 2015

Fecha de aprobación: abril 12 de 2016

## Introducción

En el campo pedagógico, abordar la idea de discusiones, enfoques, escuelas de pensamiento, teorías, tendencias o corrientes es un ejercicio que alude a una clasificación disímil y que difícilmente cuenta con un consenso. Por este motivo, antes que presentar una apuesta de ese orden es necesario señalar de qué se habla cuando se espera establecer una filiación a alguna de dichas clasificaciones. En este sentido, es importante recordar que toda clasificación es un asunto caprichoso, que busca incluir, excluir y diferenciar. Cuando se estudia o se elige una forma de clasificación, una clave para hacer tal selección es identificar el criterio que se usa para agrupar unas características y designarlas bajo un nombre (o viceversa). Siguiendo estas premisas, a continuación se presentarán algunas maneras en las que se han descrito y organizado las discusiones pedagógicas contemporáneas para, posteriormente, señalar la perspectiva en que se instalan estos análisis.

En primer lugar, para Canfux et al. (2000) la noción de *tendencia pedagógica* tiene que ver con aquellos discursos que cuentan con un cierto nivel de sistematización y que, a partir de una concepción de hombre, han elaborado una propuesta acerca de “la educación, sus protagonistas, el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus finalidades y su modo de realización” (p. 17). Dichas ideas se habrían configurado bajo la mediación de factores socio-históricos, entre los que se contemplan aspectos económicos, políticos, ideológicos y del desarrollo de la técnica y las ciencias afines al campo de la educación. De este modo, serían tendencias pedagógicas contemporáneas las denominadas: pedagogía tradicional, escuela nueva, tecnología educativa y el uso de las NTIC en la educación, la pedagogía autogestionaria, la pedagogía no directiva, pero también en la enseñanza centrada en el estudiante, la pedagogía liberadora, la perspectiva cognoscitiva, Jean Piaget y la pedagogía operatoria, el constructivismo, la investigación-acción, la teoría crítica de la enseñanza y el enfoque histórico-cultural. Desde esta mirada, es posible visibilizar la multiplicidad de discursos que se agencian sobre y desde el escenario pedagógico, pero además, la manera como aplica una clasificación, trasladando discursos, creando otros, copiando saberes de múltiples áreas y complejizando la identificación de la noción de pedagogía y educación que atraviesa tal clasificación.

Un segundo caso, a partir de la misma noción pero para el contexto colombiano, lo encontramos en Tamayo (2007), quien define las *tendencias de la pedagogía en Colombia* a partir de los conceptos que

nuclear las discusiones sobre el asunto en el país. Para ello, retoma los planteamientos de Díaz (1993) a propósito del campo intelectual de la educación y describe las condiciones que en la década de los ochenta<sup>1</sup> posibilitaron comprender la pedagogía, por lo menos de cuatro formas: (1) *como dispositivo*, configurada por Mario Díaz, quien, siguiendo los desarrollos de la sociolingüística de Bernstein, concibe la pedagogía como un dispositivo que regula los discursos, significados y prácticas en los procesos de transformación de la cultura; (2) *como disciplina*, en la cual se siguen los planteamientos de Olga Lucía Zuluaga (1999), para quien la pedagogía es la disciplina que “conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas” (p. 144); (3) *como disciplina reconstructiva*, noción desarrollada por el grupo Federici (Universidad Nacional), en la que se asume que la pedagogía “pretende transformar un saber-cómo, domeñado prácticamente en un saber-qué explícito” (Mockus, 1995, p. 18). En esta tendencia se interroga la relación entre el conocimiento escolar y el extraescolar, buscando su articulación a través de la idea de juegos de lenguaje retomada de Ludwig Wittgenstein. A su vez, apoyados en Habermas,

se insiste en que la ciencia y la técnica no constituyen la única esfera de racionalidad desarrollada por la modernidad. También el derecho, la moral, la crítica artística pueden ser y han sido terrenos de una argumentación racional elaborada, decantada por escrito y relevante para ciertas órbitas de la acción. (p. 71)

Finalmente, (4) la pedagogía *desde el constructivismo*, que sería más una posición epistemológica con consecuencias didácticas que una pedagogía propiamente, pero a partir de la cual –según el autor– sería posible construir un campo de saber al rastrear las prácticas de los maestros, sus métodos, procesos de aprendizaje, conocimiento escolar, desarrollo cognitivo y afectivo, axiológico y estético, como posibilidad de trabajo sobre la enseñanza.

Un tercer caso lo presenta Suárez (2000) a partir de la noción de *corrientes pedagógicas*, desde dos consideraciones: la primera, en su comprensión

1 Condiciones como: “el Movimiento Pedagógico, la nueva legislación educativa, el auge de los postgrados en educación, la profusión de publicaciones en educación y pedagogía, la consolidación de Centros de investigación en universidades públicas y privadas, las políticas del Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior (Icfes) y el Programa de estudios Científicos en Educación y Pedagogía en Colciencias además de los cambios paradigmáticos en cuanto al objeto y método de las Ciencias Sociales” (Tamayo, 2007, p. 66).

como campo o discurso, que expresa líneas de fuerza en el pensamiento o en la práctica educativa; y una segunda comprensión, como los movimientos o teorías caracterizados por tener una línea de pensamiento e investigación definida, a propósito de la cual se realizan aportes permanentes que proporcionan coherencia, solidez y existencia en el tiempo a los discursos que la constituyen. Dichas *corrientes*

describen, explican, conducen y permiten la comprensión de lo pedagógico ante las exigencias del contexto y pasan a ser referentes que crean y recrean los contextos sociales y pedagógicos de la escuela y/o las líneas de discurso o de la práctica. (p. 42)

Para dicho autor, serían entonces tres las corrientes pedagógicas contemporáneas:

- a. el *paradigma ecológico*, en el cual la escuela se lee como un ecosistema social humano, que expresa la realidad desde un complejo entramado de elementos (población, ambiente, interrelaciones y tecnología) y de relaciones organizativas que la configuran y determinan como tal;
- b. las *pedagogías críticas*, que si bien obedecen a una amplia gama de enfoques teóricos relativos a los procesos sociales, culturales, políticos, educativos, de la escuela, el hombre y la sociedad, se originan en las teorías críticas derivadas de Escuela de Frankfurt y se concentran en por lo menos cuatro relaciones: educación-escuela-sociedad, conocimiento-poder-subjetivación, institucionalización-hegemonía y los vínculos entre teoría y práctica. Por último,
- c. el *constructivismo*, que siguiendo a Gallego-Badillo (1996), se entiende como una estructura conceptual, metodológica y actitudinal, en la cual se conjugan teorías de la psicología cognitiva, la epistemología, la lógica, la lingüística, la pedagogía y la didáctica, a propósito de la pregunta por cómo aprende el hombre. Para ello, se aborda la relación entre desarrollo y aprendizaje. Esta segunda perspectiva, quizá más concreta, llama la atención por la variedad de disciplinas que se ponen en juego, pero también por los múltiples criterios de clasificación, bien sea desde propuestas de lectura de lo educativo, o desde preguntas por el aprendizaje.
- d. Un cuarto y último caso es el de Marco Raúl Mejía (2006), quien para abordar los discursos de la educación popular en Colombia

desarrolla una interesante red conceptual en la que vincula y diferencia las nociones de paradigma, corriente, enfoque y línea metodológica, de manera jerárquica e interrelacionada. La noción principal sería —según Mejía (2006)— la de *paradigma*, que está constituido por una tradición educativa, descrita por sus condiciones culturales, políticas, económicas y lingüísticas, a través de las cuales se generan representaciones del mundo, del sí mismo y los otros, en síntesis, del proyecto de ser humano. Históricamente, se habrían configurado cuatro paradigmas: el alemán, el francés, el sajón (o anglo-americano) y el latinoamericano.

En estas tradiciones “paradigmáticas” se desarrollan *corrientes* que definen el horizonte social y los intereses de la acción educativa. Estas, con base en una mirada de corte más conceptual y teórico, realizan dichas definiciones desde lecturas de mundo particulares, que ubican la pregunta por el nexo educación-escuela-pedagogía-proyecto institucional, con el destino y el futuro de la sociedad. Entonces, en cada paradigma se ubicarían luchas de diferentes grupos, sectores y concepciones, por redefinir los sentidos de la educación. En esta línea se plantean tres corrientes que reconfigurarían los paradigmas de manera permanente: la corriente *clásica-tradicional*, que se establece desde la fuerza del pasado; la corriente *modernizadora-renovadora*, que considera que la educación debe hacer actualizaciones que respondan a las necesidades de la época, y la corriente *crítica-transformadora*, que entiende la educación en el marco de juegos de poder.

Posterior a la identificación en la esfera de los paradigmas y las corrientes, se realiza una síntesis, que se materializa en los *enfoques*, da forma a los procesos pedagógicos que fundamentan conceptualmente el quehacer educativo y pedagógico, y se relacionan con asuntos como: los procesos de aprendizaje, sus mediaciones, herramientas y las interacciones entre adultos y las generaciones más jóvenes. Al decir de Mejía (2006), podrían identificarse tres grandes enfoques iniciales que se constituyeron entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX: la pedagogía frontal o transmisionista, la pedagogía activa o nueva y la pedagogía de la tecnología educativa. A su vez, se habrían recreado a lo largo del siglo XX otros enfoques, como el constructivista piagetiano, el socio-histórico de Vigotsky y el enfoque crítico liberador.

Por último, el desarrollo metodológico exigiría de quienes lo realizan una ruta concreta en la cual los principios pedagógicos enunciados bajo la forma de enseñanza-aprendizaje se concreten a

través de herramientas didácticas, enunciados de lenguaje, sentidos, etc., que se definen por el o los enfoques que se asuman en la práctica y dan lugar a las denominadas *líneas metodológicas*. Dicha noción, que concluye el mapa construido por Mejía (2006), opera a través de la enseñanza-aprendizaje, que sería posible de múltiples formas: conceptual, integradora, problematizadora, contextualizada, por indagación, significativa, colaborativa, por modificabilidad cognitiva, por competencias, por diferenciación, por comprensión, entre otras.

Como se evidencia, los modos de organizar los discursos pedagógicos son diversos<sup>2</sup>, desde las tendencias pedagógicas, definidas bien sea por el nivel de sistematización y su carácter reciente (Cafux et al., 2000), o por sus conceptos nodales (Tamayo, 2007), o a través de la idea de corrientes como líneas de pensamiento o investigación en permanente construcción (Suárez, 2000) o finalmente, mediante la jerarquización de conceptos que van del general al específico, iniciando con el paradigma como la sombrilla que acoge a corrientes y enfoques y que se materializan en propuestas metodológicas definidas como líneas (Mejía, 2006).

En el cuadro 1 se sintetizan las clasificaciones antes descritas:

**Cuadro 1.** Síntesis de clasificaciones del discurso educativo y pedagógico

Clasificación	Tendencia pedagógica	Tendencias de la pedagogía en Colombia	Corrientes pedagógicas	Paradigma
<b>Criterio</b>	Nivel de sistematización y carácter reciente	Conceptos nucleadores	Líneas de pensamiento o investigación en permanente construcción	Condiciones culturales, políticas, económicas y lingüísticas, a través de las cuales se generan representaciones del mundo, del sí mismo y los otros, en síntesis, del proyecto de ser humano
<b>Autores</b>	(Cafux et. al., 2000)	(Tamayo, 2007)	(Suárez, 2000)	(Mejía, 2006)
<b>Tipos del discurso pedagógico</b>	1. Pedagogía tradicional 2. Escuela nueva 3. Tecnología educativa y el uso de las NTIC en la educación 4. Pedagogía autogestionaria 5. Pedagogía no directiva 6. Enseñanza centrada en el estudiante 7. Pedagogía liberadora 8. Perspectiva cognoscitiva 9. Jean Piaget y la pedagogía operatoria 10. El constructivismo 11. La investigación-acción 12. La teoría crítica de la enseñanza 13. El enfoque histórico-cultural	1. Pedagogía como dispositivo (Mario Díaz) 2. La pedagogía como disciplina, (Olga Lucía Zuluaga, 1999) 3. La pedagogía como disciplina reconstructiva, (Grupo Federici, Universidad Nacional) 4. La pedagogía desde el constructivismo.	1. El paradigma ecológico 2. Las pedagogías críticas 3. El constructivismo	1. Tradiciones pedagógicas 2. Corrientes pedagógicas 3. Enfoques 4. Líneas metodológicas

2 Aunque en ocasiones sea más acertado señalar que dicha organización no obedece a ningún criterio, por cuanto tales discursos no son "excluyentes", es decir, no hay clasificación, como lo mencionaba Foucault (1998) siguiendo a Borges, al recordar cierta enciclo-



ha sido puesta en cuestión, pues en ocasiones ha mirado el campo educativo como uno más entre otros escenarios prácticos en los que se despliegan sus teorías, y en el que la pedagogía no ha constituido un lugar de reflexión, ya que como lo señalan Sáenz et al. (2010) sus desarrollos han estado marcados por la precariedad, fragmentación e ilegitimidad, en el caso francés, fundamentalmente debido a tres factores:

En primer lugar, (a) la relativa hegemonía que han ejercido las disciplinas enseñadas en términos de definir sus propias formas de enseñanza, especialmente en la educación secundaria. En segunda instancia, con la relativa y débil apropiación de las ciencias humanas en la educación francesa. En tercer lugar, con el carácter conservador, centralista y uniformador del sistema público de educación francés que ha sido un obstáculo formidable para la innovación. (p. 57)

Por otra parte, la introducción de las ciencias de la educación en el escenario universitario (entre otros por Chateau, Debesse y Mialaret en 1967) posibilitó el reconocimiento de una serie de campos de discusión educativa, que si bien no todos lograron legitimidad, e incluso existieron en detrimento de la “pedagogía”, permitieron ampliar la lectura de lo educativo en por lo menos tres ramas: a) *las disciplinas que estudian las condiciones generales y locales de la educación* (historia de la educación y la pedagogía, sociología de la educación, demografía escolar, economía de la educación y educación comparada); b) *las ciencias que estudian las situaciones y los hechos educativos* (disciplinas que estudian el acto educativo, ciencias de las didácticas y teorías de los programas, ciencias de los métodos y de las técnicas y ciencia de la evaluación); y por último, c) *las ciencias de la reflexión y del futuro* (la filosofía de la educación y las ciencias que miran al futuro —la planificación educativa—) (Mialaret, 1981). Como se evidencia, buena parte de estas disciplinas no fueron cobijadas bajo el halo científico, lo que en cierta medida puso en duda su legitimidad.

De esta tradición devienen planteamientos recientes como los de Philippe Meirieu, intelectual francés que busca reivindicar el lugar de la pedagogía en las discusiones educativas en contraposición a las ciencias de la educación. De este modo, en trabajos como el de *Emilio, vuelve pronto... ¡Se han vuelto locos!* (Meirieu y Develay, 2003), se plantea la necesidad de reconocer la pedagogía como una disciplina que tiene su propio vocabulario, que es necesaria en

proceso de institucionalización de las mismas en el país, un *eje sociológico*, con dos vertientes, la del determinismo biológico y el relativismo cultural, y un *eje psicológico*, en dos vías, desde una psicología racional y una psicología experimental.

la formación de especialistas de la educación, que tiene sus propias problemáticas. En suma, se plantea la necesidad de una “democratización del sistema educativo” (p. 53). Para Meirieu (2007), entonces, la pedagogía consiste en idear

condiciones que posibiliten compartir saberes, el goce de descubrirlos, la felicidad de sentirse en condiciones de hacer propia la herencia de los hombres, prolongarla y superarla. La pedagogía debe proseguir e intensificar sus investigaciones y trabajos en ámbitos que, en esos terrenos, siguen en gran medida inexplorados: las relaciones entre los aprendizajes cognitivos y la socialización, las condiciones que favorecen la transferencia de conocimientos, los obstáculos de todo orden que bloquean el acceso a los saberes. (p. 139)

En Colombia, Ríos (2006) describe un escenario semejante frente a la discusión a propósito de la pedagogía, pues en los años ochenta se produjo el florecimiento de una serie de discursos sobre el tema, a través de trabajos como el de Olga Lucía Zuluaga o del grupo Federici<sup>6</sup>. Sin embargo, para dicho autor la implementación en el país del Decreto 1278 del 2002, según el cual profesionales no licenciados pueden ejercer el cargo de docentes tras certificar un curso de pedagogía y acreditar un periodo de prueba, desplaza el lugar de la pedagogía, otrora central en la formación de maestros.

Como segunda tradición se identifica la germánica, descrita a través del concepto de *Bildung*, o formación, vinculado con la filosofía y que encuentra en los planteamientos del pedagogo alemán Herbart una suerte de sistematicidad y de concreción mediante la pedagogía general. Una de las particularidades de esta tradición tiene que ver con la denominación de la pedagogía como “ciencia de la educación”, en singular. Este aspecto visibiliza una lectura de la pedagogía como “campo disciplinar de estudio e investigación” (Runge, 2008, p. 30), un campo “plural y abierto”, que tiene por objeto la educación<sup>7</sup>. La coherencia de dicho campo se encontraría marcada por el acercamiento común a la educación como problema, el cual puede ser abordado desde múltiples referentes teórico-conceptuales. En esta tradición se pueden identificar por lo menos tres grandes troncos, siguiendo

6 Olga Lucía Zuluaga, fundadora del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, grupo interuniversitario, conformado por investigadores de las universidades: de Antioquia, Nacional, Pedagógica Nacional, del Valle y Javeriana. Por otra parte, el grupo Federici emergió en la Universidad Nacional.

7 Según Runge (2008), este campo puede tomar rumbos: teórico-prácticos, aplicados, descriptivos o experimentales.

a Runge (2008, 2010), a saber: *el comprensivo o de las ciencias del espíritu*, término propuesto para distinguir aquellas ciencias que abordan al hombre y sus producciones, se trata de una preocupación por la formación y la educación “no por el cambio social en forma general, o por el desarrollo de la psiquis en términos de aprender conocimientos” (Runge, 2001, p. 386); *el empírico-experimental*, que busca superar las carencias de las ciencias del espíritu, es decir, “su inocencia metodológica y su carácter no científico” (p. 388), reconocía la necesidad de implementar metodologías que describieran la realidad de modo científico; y el *crítico o emancipatorio*, que surge como superación de los planteamientos de las ciencias del espíritu y que con los desarrollos de la Escuela de Frankfurt instala la idea de que la “emancipación social de la humanidad debería ser vehiculizada desde la misma educación” (p. 389).

Por último, una tercera tradición se verá reflejada en los estudios derivados de la perspectiva anglosajona que tendrá por concepto central el “currículo” —el cual es preciso no confundir con el plan de estudios—, y que siguiendo a Noguera (2012) se remonta a los planteamientos de Spencer (1860), quien basado en el principio de utilidad se preguntaba por: ¿cuáles son los conocimientos más útiles? Para dar respuesta a esta inquietud identifica cinco actividades útiles para la vida humana: a) aquellas que confluyen a la preservación del individuo; b) las que contribuyen indirectamente a ella; c) las empleadas en educar y disciplinar la familia; d) las que garantizan el mantenimiento del orden social y de las relaciones políticas y e) las que ocupan los momentos de ocio y descanso (Spencer [1860], citado en Noguera [2012]). La educación será desde este discurso una práctica organizada “racionalmente” a través del principio de utilidad.

En esta lógica, se inscriben algunos de los denominados “*curriculum studies*”, que Tomaz Tadeu da Silva (2001)<sup>8</sup> organiza en tres tipos de estudio: las teorías tradicionales, las críticas y las que denomina poscríticas. Para Silva, los estudios del currículo hay que reconocerlos como una construcción social, lo que deviene en desnaturalizar la idea de una “existencia” dada del currículo. Por lo tanto, un discurso “sobre el currículo, incluso cuando pretende describirlo ‘tal como es’, lo que hace es crear una idea particular de éste” (p. 12). Al primer grupo de estudios, definido como “*teorías tradicionales*”, pertenecerían los desarrollos de Bobbit (1918) en su texto

*The Curriculum*, que enfocado en la economía de la “eficiencia” buscaba transferir el patrón de Frederick Taylor<sup>9</sup> al campo educativo. En esta perspectiva, la escuela debía funcionar de acuerdo a principios de la organización científica; el currículo era una cuestión de organización, por lo que las finalidades de la educación estaban dadas por las exigencias profesionales de la vida adulta. Por otra parte, Tyler (1949) a través de su modelo de organización y desarrollo debía responder a cuatro preguntas: ¿Qué objetivos educativos debe alcanzar la escuela?, ¿Qué experiencias educativas pueden tener posibilidades de que se alcancen esos propósitos?, ¿Cómo organizar eficientemente esas experiencias educativas? y ¿Cómo podemos tener la certeza de que esos objetivos se alcanzan? Dichos interrogantes suponían la división de currículo, enseñanza e instrucción, y evaluación. Sin embargo, el énfasis debía estar en la especificación de objetivos, asunto posible a través de la filosofía social y educativa y mediante la psicología del aprendizaje. Estos modelos, considerados —según Silva— “tradicionales” en el marco de los estudios del currículo, tienen énfasis tanto técnicos como progresistas de base psicológica y serán refutados a partir de los años setenta, con el llamado “movimiento de reconceptualización del currículo”.

El segundo grupo, que corresponde a los trabajos de crítica sobre el currículo, se sitúa en “la actividad de garantizar un consenso, de obtener la hegemonía” (Silva, 2001, p. 17). Por ello, a diferencia de teorías tradicionales que parecen ser neutras, desinteresadas y científicas y cuyo acento es el qué, las nombradas teorías críticas y poscríticas tienen como referente la teoría sobre el poder, y el acento ya no solo estaría en el qué, sino además en el por qué. Ello implica una pregunta por el saber, la identidad y el poder. Estas teorías críticas, que emergieron en la década de los setenta del siglo xx, se centraron en el movimiento de reconceptualización de este. Para el caso de Inglaterra, será a través de la nueva sociología de la educación, en el movimiento identificado con el sociólogo inglés Michael Young; en Brasil mediante los planteamientos de Paulo Freire, y en Francia, con los desarrollos de Althusser, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet. La característica de estas teorías críticas fue la desconfianza en el *statu quo*, su cuestionamiento y la búsqueda de su transformación radical. Los planteamientos se instalaron aquí, para Althusser, al entender que la escuela actúa ideológicamente por medio del currículo; en Bourdieu y

8 Es necesario recordar que para Silva (2001), el currículo se equipararía a la noción de pedagogía; en esto sigue la tendencia anglosajona.

9 Taylor (1856–1915) fue un ingeniero mecánico y economista estadounidense, promotor de la organización científica del trabajo. Es considerado el padre de la administración científica.

Passeron, que la crítica radica en la noción de capital cultural. Y vía conceptos marxistas, filtrados a través de análisis contemporáneos como los de Gramsci y la escuela de Frankfurt, el énfasis estaba en el papel de las estructuras económicas y políticas en la reproducción cultural y social a través de la educación y el currículo. Una segunda ola de trabajos críticos, para Silva (2001), serán: la teoría crítica neomarxista de Michael Apple, el currículo como política cultural de Henry Giroux y los análisis de Paulo Freire, a propósito de la educación bancaria.

Por último, el tercer grupo de trabajos, los que Silva (2001) denomina poscríticos, serán aquellos que leen la escuela desde las teorías de género, étnicas, raciales, *queer*, poscoloniales, posestructuralistas o las derivadas de los estudios culturales. Habría que decir, siguiendo a Noguera (2012), que esta tradición, la más reciente de las anteriores, ha sido una de las más extendidas en América Latina, lo que puede evidenciarse en la pluralidad de trabajos al respecto.

En síntesis, hasta el momento se han contrastado las nociones de tendencias, corrientes y tradiciones pedagógicas, y se ha optado por ampliar esta última a la luz de sus desarrollos en las tradiciones francófona (educación-ciencias de la educación), germánica (formación) y anglosajona (currículo), las cuales permiten identificar el horizonte epistemológico o al decir de Popkewitz (2003) la “epistemología social” a la que se vinculan trabajos recientes como los de Meirieu. Por supuesto, hay que señalar que estos son solo “puntos” de discusión, si se quisiera hablar en términos de mapa de las teorías pedagógicas, porque como lo describían Canfux et al. (2000), el listado de discursos “pedagógicos contemporáneos” es múltiple y corresponde a naturalezas analíticas distintas.

## Discusiones sobre la educación y la pedagogía en Colombia: ¿cómo clasificarlas?

Para finalizar, se indicarán algunos de los debates sobre la educación y la pedagogía en el terreno colombiano, que podrían instalarse como “referentes” de la discusión en este campo. Por una parte, se reconoce como cantera discursiva la década de los ochenta, que a la luz de lo que se nomino “Movimiento Pedagógico colombiano”<sup>10</sup>, posibilitó la emergencia

10 El llamado Movimiento Pedagógico en Colombia surgió en 1982 y se constituyó en un acontecimiento importante gestado por el magisterio, intelectuales y sindicalistas. Para Marco Raúl Mejía el Movimiento Pedagógico surgió de la confluencia de cuatro procesos históricos: (1) La reforma curricular que se pretendía imponer por parte del Ministerio de

de una variedad de discursos cuyos referentes diversos han sido y continúan siendo objeto de análisis. Si bien no podríamos hablar de una tradición, ni comunidad en este campo en el país (Runge, 2012a), sí podemos identificar el florecimiento de debates al respecto. En particular, pueden señalarse tres líneas fuertes de la discusión<sup>11</sup>: la primera, identificada en los trabajos de Mario Díaz (1993) sobre el campo intelectual de la educación y su dispositivo pedagógico (siguiendo en ello a Basil Bernstein); la segunda, el planteamiento del grupo Federici y sus desarrollos de una pedagogía reconstructiva, de la mano de la propuesta habermasiana; y la tercera línea, las investigaciones de los miembros del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia que a la luz de algunas nociones del filósofo francés Michel Foucault construyen una manera particular de leer la pedagogía, a través de categorías como saber pedagógico o práctica pedagógica.

En la primera línea, el discurso pedagógico es para Mario Díaz (1993) “una modalidad de comunicación especializada mediante la cual la transmisión/adquisición (aprendizaje) se ve afectada. El discurso pedagógico produce límites al discurso. En este sentido es un medio de recontextualización o reformulación de un discurso primario” (p. 221). Se trata entonces de un proceso de reproducción de discursos selectivamente limitados, reorganizados, distribuidos y reubicados en el campo de la reproducción discursiva. De esta tarea se ocupa el discurso pedagógico, que transforma el discurso primario (derivado del campo de producción discursiva) en un discurso secundario (el campo de reproducción discursiva) que actúa como principio de recontextualización.

En la segunda, el grupo Federici<sup>12</sup> define la pedagogía como una disciplina reconstructiva, que pretende transformar un saber-cómo (domeñado), en un saber-qué (explícito) “es una disciplina falible, cuyas formulaciones pueden ser desmentidas por contrastación con el saber-cómo domeñado en la práctica por el docente competente” (Mockus et al.,

Educación Nacional. (2) El auge de los movimientos sociales que intentaban construir proyectos alternativos. (3) La emergencia histórica de unos sujetos de pedagogía que pugnaban contra los modelos en boga y (4) Con la emergencia de un actor social colectivo que da sentido a ese quehacer.

11 Lo cual no implica el desconocimiento de otras producciones, como las de Eloísa Vasco, los trabajos etnográficos de Rodrigo Parra Sandoval, la propuesta de Rafael Flórez o los desarrollos de Carlos Eduardo Vasco.

12 Grupo formado en la Universidad Nacional, llamado así por el matemático italiano Carlo Federici. Se reconocían como miembros del grupo Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández, José Granés, Jorge Charum y María Clemencia Castro.

2001, p. 19). En esta lógica, el docente debe tener una competencia comunicativa que le permita ajustar sus acciones en la búsqueda de un entendimiento mutuo y de acuerdo libre, para posibilitar la capacidad de participar en actos de habla afortunados.

Y en la tercera, el trabajo del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas (GHPP), que a partir del reconocimiento de las condiciones históricas de emergencia de la pedagogía en el país, opta por entenderla como un saber —siguiendo a Foucault— en la medida en que esta no habría alcanzado un umbral de epistemologización que le permita ser definida como ciencia o disciplina; por ello, en el campo del saber, se pueden identificar discursos sobre la escuela, el maestro, la infancia, los métodos, los saberes a enseñar, en síntesis, aquello que alude a lo pedagógico.

Estas tres líneas representan la variedad de discursos que emergieron durante la década de 1980 y que remiten a tradiciones y referentes teóricos diversos, algunos de los cuales hoy han sufrido una suerte de desdibujamiento, como es el caso de la perspectiva del Grupo Federici. Sin embargo, es preciso reconocer que durante las últimas décadas nuevas perspectivas han aparecido en el escenario nacional, algunas de ellas ligadas a la tradición del Movimiento Pedagógico y otras que se sintonizan más directamente con las tradiciones europeas. Dentro de estas vale la pena destacar las contribuciones de Runge y el Grupo Formaph<sup>13</sup>, los desarrollos sobre el “Campo conceptual de la Pedagogía” de Echeverri (2009) y las elaboraciones de distintos grupos de investigación sobre la enseñanza de las ciencias o las didácticas específicas.

Por su parte, el grupo Formaph ha concentrado sus desarrollos en la idea de la antropología histórico-pedagógica, entendida como un proyecto que “historiza y relativiza ámbitos y aspectos de lo humano, de la vida humana y de los hombres y mujeres que hasta hace muy poco se solían tener por constantes antropológicas universales” en especial, el ser humano como “*Homo educandus et formabilis*” (Formaph-UdeA). Así mismo, desarrollan la idea de la pedagogía como campo disciplinar y profesional (Runge, 2012b), al entenderla en su consolidación como espacio académico universitario y disciplinario, lo que implica comprenderla de dos formas, como

conjunto de pensamientos, reflexiones, discusiones y escritos independientes sobre la educación en su sentido amplio y en sus múltiples formas [...], —así como— en el sentido de una disciplina cuyo objeto es el conjunto de fenómenos de la educación y cuya tarea es estudiar, entender e interpretar dichos fenómenos bajo sus aspectos particulares y deslindados de otros fenómenos de la vida. (p. 7)

Esta perspectiva abre una importante discusión nacional a propósito de la formación de maestros en la medida en que permite diferenciar entre dos tipos de profesionales de la educación: el pedagogo y el maestro.

En otra perspectiva se encuentran los planteamientos recientes del profesor de la Universidad de Antioquia Alberto Echeverri (2009), a propósito del campo conceptual de la pedagogía, noción que constituye una respuesta a la perspectiva de Díaz sobre el campo intelectual de la educación, en donde la pedagogía no es más que un dispositivo de recontextualización y reproducción. Echeverri reconoce los planteamientos de

crisis, los conceptos articuladores, los proyectos reconfiguradores, el campo aplicado y el dispositivo formativo-comprensivo. El campo pedagógico recepciona e interpreta las observaciones, las experiencias, los conceptos y las teorías [...], que se constituyen, a su vez, en sus niveles de funcionamiento. Los componentes y niveles de funcionamiento son distribuidos jerárquicamente en dirección a la codificación de los elementos dispersos bajo agrupamientos conceptuales, y facilita la instalación de paradigmas de traductibilidad entre estas asimetrías. (Echeverri, 2009, p. 46)

Vale la pena mencionar una tendencia que viene en crecimiento y que no tuvo un lugar destacado durante el auge del Movimiento Pedagógico. Me refiero a las elaboraciones y los debates entre los investigadores de la enseñanza de las ciencias o de la educación en ciencias o de la didáctica de las ciencias, conceptos que son utilizados siguiendo diversas perspectivas teóricas y sobre los cuales se mantiene vigente una discusión. Si bien en un comienzo se destacaron los trabajos relacionados con la educación matemática, la enseñanza de las ciencias naturales y de las ciencias sociales, nuevos campos de reflexión e investigación se han venido consolidando como los de la enseñanza del bilingüismo, los procesos de escritura de Fabio Jurado (Castro y Henao, 2000) o la formación en ética, valores y democracia en donde cabe destacar el trabajo de Guillermo Hoyos (Castro y Henao, 2000) y de los profesores Ruiz y Quintero del Grupo Moralia. Se hace necesario un trabajo de

13 Grupo de investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica, de la Universidad de Antioquia. El grupo fue fundado por los profesores Jair Hernando Álvarez Torres, Juan Felipe Garcés Gómez, Diego Alejandro Muñoz Gaviria y Andrés Klaus Runge Peña.

investigación que permita actualizar el balance que Castro y Henao (2000) elaboraron hace más de una década para dar cuenta de manera rigurosa de las elaboraciones y discusiones de este nuevo campo de investigaciones que se ha consolidado durante las últimas décadas en el país. Por el momento, solo es posible señalarlo como uno de los acontecimientos claves en el campo de la educación y la pedagogía a nivel nacional.

Esta breve aproximación a propósito de las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía plantea dos desafíos importantes: por una parte, señala la necesidad de renovar los balances sobre la producción de estos asuntos en nuestro país<sup>14</sup>, y por otra, expresa la necesidad de generar diversos escenarios (eventos académicos, publicaciones, etc.) en los que se reactualice el debate sobre la educación y la pedagogía, en particular, frente a sus conceptualizaciones, para así posibilitar el “campo” de la educación y la pedagogía. Como metáfora espacial prestada de Bourdieu, este existe por cuanto hay posiciones y disposiciones teóricas que actúan como líneas de fuerza que se oponen o atraen, es decir, se encuentran en tensión, y en las que están en juego los sentidos sobre lo educativo y pedagógico. Al mapear dicho campo, se pretende identificar el estado de relación de dichas fuerzas y aquello que se encuentra en juego. Y valga señalar, que si bien aquí no se explicitó una diferenciación entre las nociones de educación y pedagogía, esta continua siendo necesaria.

Finalmente, vale la pena interrogar los modos de clasificar tales debates en el país, dado que aquí el criterio de “tradición pedagógica”, al parecer, no opera, ya que no está claramente definida una epistemología social o un concepto nuclear que permitan nominar una tradición pedagógica “colombiana”. Sin embargo, tampoco puede incurrirse en un nihilismo, que adolece de historicidad e invisibiliza los caminos recorridos en términos de la producción educativa y pedagógica en el país (y en el mundo), generando la proliferación de “pedagogías *light*”<sup>15</sup>, la desprofesionalización del campo y situando como precedente una suerte de ausencia de autoridad epistemológica, según la cual cada quien define qué es pedagogía o inventa una nueva. Es justo reconocer que cuando

se habla de pedagogía y educación existe un canon o *corpus* que es preciso estudiar, quizá siguiendo más el mapa de Kan que el de Marco Polo, citando a Italo Calvino (2012) en *Las ciudades invisibles*:

De ahora en adelante seré yo quien describa las ciudades —había dicho el Kan—. Tú en tus viajes verificarás si existen.

Pero las ciudades visitadas por Marco Polo eran siempre distintas de las pensadas por el emperador.

—Y sin embargo he construido en mi mente un modelo de ciudad del cual se pueden deducir todas las ciudades posibles —dijo Kublai—. Encierra todo lo que responde a la norma. Como las ciudades existentes se alejan en diferente grado de la norma, me basta prever las excepciones y calcular las combinaciones más probables.

—También yo he pensado en un modelo de ciudad del cual deduzco todas las otras —respondió Marco—. Es una ciudad hecha solo de excepciones, exclusiones, contradicciones, incongruencias, contrasentidos. Si una ciudad así es absolutamente improbable, disminuyendo el número de los elementos anormales aumentan las posibilidades de que la ciudad verdaderamente exista. Por lo tanto basta que yo sustraiga excepciones a mi modelo, y de cualquier manera que proceda llegaré a encontrarme delante de una de las ciudades que, si bien siempre a modo de excepción, existen. Pero no puedo llevar mi operación más allá de ciertos límites: obtendría ciudades demasiado verosímiles para ser verdaderas. (p. 83)

Para Kan es posible definir un modo de operar de la ciudad (pedagogía) por norma, prever las excepciones y calcular combinaciones probables. En cambio, para Marco Polo, su ciudad (pedagogía), estaba hecha de excepciones, exclusiones, incongruencias y contrasentidos. Si una ciudad (pedagogía) es improbable, al disminuir las anormalidades, aumentan las probabilidades de existencia. Basta con sustraer excepciones al modelo de las ciudades (pedagogías), que incluso a modo de excepción, existirán (proliferarán pedagogías). Juzguen ustedes el mejor camino.

## Referencias

- 14 Perspectiva en la cual se adelantó el proyecto de investigación: *Balance de las discusiones sobre la Pedagogía en Colombia (2000-2014)* (León; Heredia, 2015), del que se deriva esta reflexión.
- 15 Noción acuñada por Noguera (2009), al referirse a la larga lista de nominaciones de pedagogía(s), entre las cuales podemos listar: pedagogía electoral, ciudadana, invisible, alternativa, etc.
- Agamben, G. (2008). *¿Qué es ser contemporáneo?* (Documento digital). Recuperado de [http://www.ddooss.org/articulos/textos/Giorgio\\_Agamben.htm](http://www.ddooss.org/articulos/textos/Giorgio_Agamben.htm)
- Calvino, I. (2012). *Las ciudades invisibles*. España: Siruela. Biblioteca Calvino.

- Canfux, V. et al. (2000). Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual. Colectivo de autores Cepes, Universidad de la Habana. Tarija-Bolivia: Editorial Universitaria Universidad Juan Misael Saracho.
- Castro, J. y Henao, M. (comps.). (2000). *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia* (vols. 1 y 2). Colombia: Colciencias-Socolpe.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Textos Universitarios-Universidad del Valle.
- Echeverri, A. (2009). *Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución* (tesis doctoral). Universidad del Valle, Colombia.
- Foucault, M. (1998). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Lenzen, D. (1985). Mito, metáfora y simulación – Perspectivas de pedagógica sistemática en la posmodernidad en la posmodernidad. En *Educación (Tübingen)*, 38, 73-95.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. y Develay, M. (2003). *Emilio, vuelve pronto... ¡Se han vuelto locos!* Cali: Rudecolombia – Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Mejía, M. (2006). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. (Cartografías de la educación popular)*. Ceaal.
- Mialaret, G. (1981). *Ciencias de la educación*. España: Oikos-Tau.
- Mockus, A. et al. (2001). Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar. Bogotá: Socolpe-Magisterio.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre y Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas.
- Popkewitz, T. (2003). La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales. En Popkewitz et al. (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares.
- Ríos, R. (2006). De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano. *Educación y Pedagogía*, 18(44) 44, pp. 11-31.
- Ríos, R. (2007). *Las Ciencias de la educación en Colombia 1926-1954. Universalismo y particularismo cultural*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio y Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia.
- Runge, A. (2010). Dieter Lenzen y la propuesta de una ciencia de la educación reflexiva como respuesta a la condición posmoderna. (Documento digital) Recuperado de <http://es.slideshare.net/FreddyNelsonHenao/lenzen-y-la-propuesta-de-una-ciencia-de-la-educacin-reflexiva-como-respuesta-a-la-condicin-posmoderna>
- Runge, A. (2008). Ensayos sobre pedagogía alemana. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Museo Pedagógico Colombiano.
- Runge, A. (2012a). La pedagogía como campo intelectual: tensiones en el origen del movimiento pedagógico. *Educación y Cultura*, 97.
- Runge, A. (2012b). *Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la pedagogía: consideraciones básicas sobre pedagogía, práctica educativa y saber pedagógico* [documento de trabajo].
- Runge, A. (2010). La ciencia de la educación como profesión en Alemania. En J. Sáenz (ed.). *Pedagogía, saber y ciencias*. Bogotá: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación-Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de estudios sociales (CES).
- Runge, A. (2001). Panorámica general del estado actual de la ciencia de la educación en Alemania: corrientes pedagógicas, perspectivas teóricas y áreas de trabajo. En A. Echeverri. *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania* (pp. 381-392). Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Sáenz, J. et al. (2010). La pedagogía en Francia: precariedad, fragmentación e ilegitimidad. En J. Sáenz (ed.). *Pedagogía, saber y ciencias*. Bogotá: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación-Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de estudios sociales (CES).
- Suárez, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. En: *Acción Pedagógica*, 9,1 y 2.
- Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. España: Octaedro.
- Tamayo, A. (2007). Tendencias de la pedagogía en Colombia. En *latinoam.estud.educ. Manizales (Colombia)*, 3(1), 65-76.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia-Anthropos-Siglo del Hombre.

# Interseccionalidad e inclusión en la educación superior: Consideraciones sobre la Universidad Nacional de Colombia

Intersectionality and Inclusion in Higher Education: Considerations about Universidad Nacional de Colombia

Interseccionalidade e inclusão no ensino superior: Considerações sobre a Universidad Nacional de Colombia

María Lucía Rivera Sanín\*

\* Doctora en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia, profesora del Departamento de Bioética, Departamento de Humanidades-Programa de Filosofía, Universidad El Bosque. Correo electrónico: m.luciarivera.s@gmail.com

## Resumen

El proyecto para la Medición de la Inclusión y Equidad Social en Instituciones de Educación Superior en América Latina (Miseal) evalúa la inclusión social bajo seis marcadores, por lo cual es necesario comprender y caracterizar adecuadamente la noción de interseccionalidad. El presente artículo, resultado de una investigación, presenta dos asuntos centrales: en primer lugar, una revisión de la medición hecha a través de un contraste entre dos maneras de concebir la identidad y las consecuencias que cada una impone sobre la comprensión del mismo; en segundo lugar, una reflexión sobre la estructura y el alcance de los acuerdos que reglamentan el Programa de Admisión Especial (PAES) y el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA) considerando las cifras de admisión y permanencia.

## Palabras clave

Identidad; interseccionalidad; género; educación superior; programas de admisión especial

## Abstract

The project for the Measurement of Inclusion and Social Equality in Superior Education Institutions in Latin America (Miseal for its name in Spanish) evaluates social inclusion through six markers, making it necessary to understand and characterize the notion of intersectionality. This result of research paper presents two issues: in the first place, a review of the measurement obtained by contrasting two ways of understanding identity and their implications for interpreting it; in the second place, a reflection on the structure and the scope of the agreements ruling the Special Admission Program (PAES) and the Admission and Academic Mobility Special Program (PEAMA) given the figures of admission and permanence.

## Keywords

Identity; intersectionality; gender; higher education; Special Admission Program

## Resumo

O projeto Medições de Inclusão Social e Equidade em Instituições de Ensino Superior na América Latina (Miseal) avalia a inclusão social sob seis marcadores, sendo necessário compreender e caracterizar devidamente a noção de interseccionalidade. O presente artigo, resultado de uma pesquisa, apresenta dois assuntos centrais: em primeiro lugar, uma revisão das medições feita através de um contraste entre duas formas de pensar sobre a identidade e as consequências que cada impõe a compreensão; em segundo lugar, uma reflexão sobre a estrutura e o alcance dos acordos que regulam o Programa de Admissão Especial (PAES) e o Programa Especial de Admissão e Movilidad Académica (PEAMA), considerando os números de admissão e permanência.

## Palavras-chave

Identidade; interseccionalidade; gênero; Ensino Superior; programas especiais de admissão

Fecha de recepción: febrero 13 de 2016

Fecha de aprobación: abril 19 de 2016

En el marco del proyecto para la Medición de la Inclusión y Equidad Social en Instituciones de Educación Superior en América Latina (Miseal) se ubica el plan de estudio, diagnóstico y formulación de recomendaciones particular a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia. Este proyecto tiene como eje central el análisis de las condiciones y experiencias de los estudiantes admitidos en los diversos programas académicos de la sede mediante los programas de Admisión Especial (PAES) y el Programa de Admisión Especial y Movilidad Académica (PEAMA). Además, en línea con el propósito de evaluar la inclusión social bajo seis marcadores contemplados en el proyecto marco —género, etnia/raza, discapacidad, sexualidad, clase y edad—, se incluye la medición y recolección de experiencias de estudiantes en situación de discapacidad, a pesar de que la Universidad no contempla programas de admisión especial para esta población. El grupo de trabajo que desarrolló el proyecto estuvo conformado por estudiantes beneficiarias y beneficiarios de los programas PAES, PEAMA, un estudiante en situación de discapacidad visual, y estudiantes del área de Fonoaudiología y Terapia ocupacional, cuyos intereses teóricos y experiencias vitales contribuyeron a la realización de la investigación. El enfoque de la primera fase del proyecto consistió en extraer de las experiencias particulares de los integrantes, de la mano con capacitación teórica en la literatura relevante, lineamientos para conducir la recolección de la información y de las narrativas de la población que el estudio toma como propia.

Teniendo en cuenta los propósitos del proyecto y la constitución del equipo de trabajo, es pertinente hablar un poco sobre algunos conceptos básicos para iniciar la investigación. En este artículo ofreceré algunas consideraciones al respecto: en primer lugar, presentaré una breve discusión sobre la manera en que entiendo la interseccionalidad como perspectiva apropiada para el análisis de las experiencias y políticas relativas a la inclusión social. A partir de esta intentaré mostrar cómo el artículo 035 de 2012 del Consejo Superior de la Universidad (CSU), relativo a la equidad de género en la Universidad Nacional, responde a inquietudes propias de una consideración plural de la universidad pública.

## Interseccionalidad como punto de partida del examen

Desde el momento inicial de la convocatoria para vinculación al grupo de investigación fue claro que el propósito del proyecto era llevar a cabo un estudio

de carácter interseccional relativo a las políticas de admisión de la Sede Bogotá de la UNAL a partir de vivencias estudiantiles. Esto quiere decir que los lineamientos metodológicos —y las consecuencias teóricas que se derivan de adoptarlos— se estructuran por la idea de que la comprensión de la pluralidad, diversidad y de las dinámicas de exclusión e inclusión debe llevarse a cabo considerando primordialmente dos aspectos: la experiencia situada y la interacción e intersección de narrativas y experiencias.

Sobre el primer aspecto, en línea con las propuestas de la pedagogía feminista (cf. Korol, 2007), se da un lugar privilegiado a la experiencia concreta o particular, situada, de las personas que comprende e involucra el estudio. Mediante la expresión “experiencia situada” se hace referencia al conjunto de vivencias, situaciones, factores físicos, contextuales, ambientales, históricos, políticos, entre otros, que componen la singularidad de la experiencia vital de la persona y son el producto o resultado de la historia cultural, económica, política, de la sociedad a la que pertenece. En esta medida, lo situado se opone a lo abstracto, a lo general, incluso a lo que es determinable de manera puramente cuantitativa.

Es importante decir, sin embargo, que la oposición a lo general o universal no implica una negación de la posibilidad de puntos o rasgos comunes entre distintas experiencias situadas. El sentido en el que hablo aquí de esta oposición tiene que ver con la negación de una descripción “objetiva” o neutral —independiente del contexto— de las condiciones que derivan en marginalización o exclusión de algún tipo. Pueden encontrarse patrones o tendencias comunes que cruzan distintas experiencias particulares —relativas a distintas caras de la opresión, como las llama Iris Marion Young en su *Justice and the politics of difference* (1990, pp. 39–65)—, de manera que se comprenda que las condiciones opresivas o marginalizantes no son tan solo anomalías en un sistema por demás funcional y justo, sino patrones estructurales e institucionalizados que, no obstante, se manifiestan concretamente en la experiencia situada y no pueden reducirse apenas a modelos o paradigmas.

Igualmente, es importante mencionar que al hablar de experiencias situadas, si bien se *resalta* la singularidad de la experiencia, ello no implica una diferencia radical e insalvable respecto de experiencias de otras personas: no se pretende considerar ni modelos abstractos, ni islas inconexas. Creería que es justamente en virtud de esta posibilidad de encontrar tendencias comunes entre narrativas diversas que un análisis interseccional pone de manifiesto problemas

estructurales respecto de la marginalización (cf. Young, 1990, capítulo 1; 2001, 2.1). Esta creencia se basa en discusiones de grupo y en la lectura de algunos escritos del profesor Franklin Gil Hernández (2008).

En segundo lugar, la idea de que a partir de la riqueza y complejidad de esas experiencias situadas, el análisis que se lleva a cabo muestra cruces, fugas y relaciones de otros tipos entre los distintos factores comprendidos en la narración (cf. Crenshaw 1989; 1991). La existencia de dichas intersecciones muestra la necesidad de pensar en las problemáticas desde una perspectiva que no se encuentre radicalmente aislada de otros posibles focos de interés: en este sentido, por ejemplo, el propósito del proyecto no es analizar de manera independiente e inconexa cuestiones de género y de identidad étnica, sino dar herramientas para abordar y problematizar el lugar que estos cruces puedan tener dentro de las políticas de inclusión social de la UNAL. Me atrevería a decir que el propósito mismo de un análisis interseccional es disolver las rígidas divisiones que algunas descripciones cuantitativas ofrecen de la población estudiantil; en lugar de comprender la pluralidad como un número siempre creciente de “cajones” adecuadamente etiquetados, este tipo de análisis se presta para pensar “por fuera de los cajones”<sup>1</sup>. Esto,

no obstante el interés filosófico y teórico que reviste, representa algunas dificultades de orden pragmático y burocrático, de las que hablaré más adelante.

## Dos maneras de comprender la “interseccionalidad”

La discusión teórica respecto de la perspectiva interseccional para investigaciones en ciencias humanas y sociales muestra con suficiente frecuencia las virtudes de un análisis que atiende a la multiplicidad de matices y puntos comunes entre lugares sociales de distintos grupos de personas. Entre estas virtudes se encuentra la posibilidad de problematizar teorías universalistas sobre justicia social, por ejemplo, atendiendo al carácter incompleto y excluyente de alguna de ellas, tanto como contribuir a las herramientas para examinar políticas particulares que impactan sobre las vidas de ciertos grupos sociales (cf. Harding, 1986; Young, 1990, pp. 3–14). Así mismo, abre la puerta para plantear preguntas urgentes sobre las relaciones interculturales dentro del ámbito académico y las relaciones jerárquicas y normativizantes que derivan en exclusiones y vulneraciones de sectores de la población estudiantil. No obstante estas virtudes, parece no haber sido posible extender la frecuencia de cierto tipo de afirmaciones hacia una definición exhaustiva de lo que significa la interseccionalidad. Quizá no sea necesario llegar a una definición permanente, pues con una idea suficientemente amplia podemos iniciar un trabajo que pueda resultar útil para formular recomendaciones relativas a la inclusión social en la Universidad Nacional de Colombia. Ahora bien, aun sin una definición, quedan todavía algunas incógnitas, cuya respuesta puede hacer cambiar la manera de entender, entre otras cosas, algunas de las pautas normativas de las admisiones PAES y PEAMA.

En primer lugar, la descripción más laxa y amplia de “interseccionalidad” que puedo dar tiene que ver con la conjunción de distintos marcadores diferenciales del lugar social en una misma persona. Así, por ejemplo, yo soy una mujer, bogotana, mestiza, homosexual, docente, atea y liberal, entre muchas otras cosas. Aunque conceptualmente es posible que haga una descripción de alguna o algunas de mis experiencias en la universidad que prioricen o se centren en cualquiera de esos factores, una mejor descripción de las mismas —de los retos, privilegios, ventajas o problemas que haya podido tener— adquiere sentido a la luz de esa pluralidad de factores. Así, por ejemplo, la relación con mis pares académicos está mediada no solo por el hecho de que soy una mujer entre una mayoría muy marcada de hombres, sino

1 Una particularidad más de la metodología del trabajo tiene que ver con lo que llamaría una “interseccionalidad activa”, que difiere de la perspectiva puramente teórica. Volviendo al momento de la convocatoria para estudiantes auxiliares, es evidente que hubo un interés explícito por parte de la profesora Dora Inés Munévar por conformar un grupo de trabajo diverso. Las y los estudiantes vinculados al proyecto conformaríamos un grupo plural en términos de edad, género, procedencia geográfica y étnica, condición económica, orientación sexual, etc. En medio de esta pluralidad, nos enfrentaríamos a una serie de textos y metodologías, buscando entre nuestra propia diversidad maneras de aproximarnos a experiencias similares, problemáticas comunes, o puntos de fusión entre nuestras maneras de comprender nuestra circunstancia como estudiantes de la Universidad. La reunión de historias de vida diversas mostró que no es sencillo hablar de una o varias “experiencias paradigmáticas” de estudiantes PAES. La manera en que cada cual ha vivido su situación dentro de la Universidad no se resume o sintetiza en el criterio que el respectivo programa contempla para la admisión; no solo nos relacionamos con la universidad en términos de ser “mejores bachilleres”, o “estudiantes de comunidades indígenas”, o “estudiantes en situación de discapacidad”, por ejemplo, sino que nuestras experiencias se articulan alrededor de muchos factores, entre los que se encuentran los marcadores de diferencia contemplados por el proyecto. Esta particularidad hizo que las estrategias para la recolección de información, y las discusiones sobre los aspectos teóricos, políticos y vivenciales relevantes para el caso hayan sido sumamente enriquecedoras y hayan despertado muchísimas inquietudes que, desde un examen individual de la literatura pertinente, posiblemente nunca habrían surgido.

que otros factores, como mi orientación sexual o mis opiniones políticas, ayudan a determinar la calidad de las interacciones que durante varios años he tenido con ellos y ellas.

La primera pregunta que cabe hacer, entonces, tiene que ver con cómo describir las intersecciones que en mi persona, o en la persona de cualquier otro integrante de la comunidad universitaria, se manifiestan. A esta pregunta se puede responder, inicialmente, optando por alguna de estas dos maneras: por una parte, podría pensarse como si se tratara de un diagrama de Venn<sup>2</sup> en que la región que demarca a una persona es el área de cruce de distintos conjuntos o marcadores identitarios. Así, la intersección consistiría en una descripción intensional —opuesta a una definición extensional, que numera los miembros del conjunto— a partir de distintas identidades constitutivas del sujeto.

Por otra parte, cabría pensar en la intersección como puntos de fuga o conexión entre distintos trazados que describen experiencias. No se hablaría así de “una intersección”, sino de múltiples intersecciones o puntos focales que anudan y construyen una figura multidimensional y compleja, capaz, además, de variar a lo largo de la vida de las personas. La diferencia entre ambas maneras radica en que una *delimita* una categoría o cajón a partir de la sumatoria de identidades, mientras que la otra “mapea” o construye la subjetividad a partir de diferentes focos, como un entramado que puede desenredarse tan solo conceptualmente.

Como puede intuirse a partir de lo anterior, un concepto que determina la distinción entre ambas maneras de concebir las intersecciones es el de “identidad”. En las lecturas realizadas durante la primera fase del trabajo, notamos que una de las diferencias fundamentales entre las aproximaciones tiene que ver con la idea y la importancia de la noción de identidad en el análisis de problemáticas relativas a la inclusión. En el artículo de Symington “Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica” (2009), resulta bastante notorio el énfasis que hace la autora en la noción género como

identidad, a la par de otros de nuestros marcadores de diferencia en el proyecto, como identidades que se entre-cruzan. La transversalidad del enfoque feminista, nos dice la autora:

Comienza con la premisa de que la gente vive identidades múltiples, formadas por varias capas, que se derivan de las relaciones sociales, la historia y la operación de las estructuras del poder. Las personas pertenecen a más de una comunidad a la vez y pueden experimentar opresiones y privilegios de manera simultánea (por ejemplo, una mujer puede ser una médica respetada pero sufrir violencia doméstica en casa). El análisis interseccional tiene como objetivo revelar las variadas identidades, exponer los diferentes tipos de discriminación y desventaja que se dan como consecuencia de la combinación de identidades. (p. 2)

Como muestra el fragmento, la intersección se entiende de una forma más cercana a lo que se había descrito como la región compartida entre conjuntos en un diagrama de Venn: la identidad particular del sujeto se construiría a partir de la sumatoria de distintas identidades, y es a la luz de esta que se propone hacer un análisis sobre los privilegios o desventajas que enfrenta dicho sujeto. Cabe entonces preguntarnos por el sentido de *identidad* o *identidades* que estamos utilizando, para poder saber qué tan útil o deseable nos resulta una comprensión de la interseccionalidad fuertemente basada en ella.

Puede pensarse, en un primer momento, que el concepto mismo de *identidad* se refiere a la posibilidad de asignar un nombre o un descriptor a una persona, que la distinga de todas las demás, por una parte, mientras que resalta el aspecto cualitativo que lo hace “ser quien es”. Esta potencia de distinguir, pero también de nombrar —identificar—, se encuentra usualmente justificada en la idea de que las identidades han de ser más o menos permanentes y unívocas: lo primero, porque se supone que los rasgos o aspectos variables o contingentes no tienen la capacidad de “seleccionar” —distinguir— entre un conjunto diverso y lo segundo, porque se entiende que el concepto debe ser claramente comprensible por otros para cumplir con su propósito identificador.

Es necesario hacer una distinción importante entre la noción de *identidad personal* y lo que llamaré la *identidad política*. Mientras que la primera se refiere al rasgo o al conjunto de rasgos que me distinguen como individuo —y podemos pensar que una noción acumulativa de las identidades intersecadas, llevada al extremo, conduce precisamente a esto—, la segunda parece acudir a rasgos comunes

2 Un diagrama de Venn es un medio visual de representación de conjuntos lógicos o matemáticos con figuras geométricas, generalmente círculos. Como manifestó Franklin Gil Hernández en la conversación que tuvo con nuestro grupo de trabajo en agosto de 2013, esta parece ser la manera más intuitiva de entender el fenómeno de la interseccionalidad cuando se aplica a una persona. En sus palabras, esta manera de comprender las regiones traslapadas de identidades lleva a una concepción sumatoria o de añadidos. Cabe anotar que el profesor Hernández no está convencido de que esa sea la mejor manera de comprender el asunto, como expresa en los textos que hemos leído hasta el momento.

o generales de poblaciones, de manera que su poder identificador para las personas está ya cruzado por una concepción grupal.

En muchos análisis del concepto de identidad se busca privilegiar la estabilidad o unidad de aquello que la constituye, y se deriva frecuentemente en la atribución de rasgos esenciales, determinantes o naturales de la persona como el núcleo de comprensión de qué es y cómo transita por el mundo. No obstante, es importante mencionar que una concepción esencialista de la personalidad presenta muchos retos para la comprensión de fenómenos cotidianamente manifiestos, entre los que se incluyen: la multiplicidad y variabilidad de rasgos observables según el cambio de contexto (que, ante una perspectiva esencialista implicaría negar el rasgo definitorio como una identidad, por ejemplo, ante su ausencia), la posibilidad de cambiar de maneras importantes e incluso radicales a lo largo de la propia vida, o la diversidad de manifestaciones concretas de lo que podría ser llamado un mismo rasgo identitario (pienso, por ejemplo, en que “ser mujer” se manifiesta de maneras distintas en contextos diferentes)<sup>3</sup>. Además, una comprensión esencialista de la identidad parece involucrar la idea de la singularidad radical experimentada en primera persona, es decir que la identidad, en sentido propio, designa a un solo individuo, y la posibilidad de establecer patrones de desigualdades, privilegios o experiencias se percibe desde un ámbito de contingencia o se limita a correlaciones casuales, en lugar de ofrecer explicaciones comprensibles intersubjetivamente.

A esto hay que responder que esta no es la única —ni quizás la mejor— manera de comprender la discusión sobre la identidad, y la faceta política que ofrecen los análisis interseccionales abre las puertas para acercarnos a una mejor caracterización de la misma. Al distinguir la identidad personal como “personalidad” de la identidad en clave política, nos centramos en los rasgos que definen a las personas como individualidades que participan política y socialmente, que se manifiestan primordialmente en estos ámbitos, por vía, en muchas ocasiones, de su inclusión o exclusión de ámbitos relevantes, como la educación superior. Así mismo, las identidades se entienden como el producto de procesos dinámicos que conjugan las historias personales, sociales, culturales, económicas y demás de los individuos en comunidad; esto implica concebir a los individuos como simultáneamente expresivos y constitutivos

de identidades comunales, culturales o políticas, y no simplemente como átomos aislados “producto de sí mismos”.

El caso es que si bien tiende a asociarse la noción de identidad con un ámbito puramente privado o subjetivo, las categorías o rasgos que estamos considerando relevantes para el estudio son descripciones de grupos sociales, compuestos por múltiples personas, que enfrentan, en virtud de tales rasgos, retos o privilegios particulares. De acuerdo con esto, la identidad acumulada que obtendríamos de la intersección no estaría, en principio, limitada a una sola persona, sino que delimitaría un grupo social particular. Esto es relevante debido a que el interés central de los estudios interseccionales, según nos dice Symington (2009), no radica en un ejercicio teórico, sino en una herramienta para la revisión y formulación de políticas institucionales.

Siguiendo entonces con la línea argumentativa, es importante notar que esta manera de comprender la identidad como “unidad con capas” puede ser útil para formular políticas particulares de acción contra distintas discriminaciones. La ventaja que parece presentar la sumatoria de identidades (pensemos, por ejemplo en mujer + indígena + madre soltera + estudiante universitaria) es que la delimitación del conjunto provee un tipo de visibilidad ante quienes están a cargo de diseñar políticas de inclusión y bienestar, entre otras, que de otra manera no sería posible. Esto, a su vez, revela también los ámbitos especiales de vulnerabilidad y estigmatización que inciden sobre la experiencia particular del mundo de los sujetos y ofrece un panorama enriquecido de sus fuentes de victimización. La visibilización es un primer paso para permitir la agencia política y social de un grupo y de las personas que lo componen (cf. Fraser y Honeth, 2003; Young, 1999), y constituye un punto de partida importante para generar resistencias (o valorar las que ejercen las personas vulnerables) a dinámicas victimizantes y opresivas de las que con mayor o menor conciencia participamos. Al comprender la experiencia de estas personas como experiencia situada, sometida a condiciones, retos y posibilidades concretas, parece evidente que señalar explícitamente su existencia y las problemáticas que enfrenta da pie para iniciar caminos de solución, compensación o acción que resulten específicamente apropiados para esta población. Este grupo de personas se enfrenta a una serie particular de retos, desventajas o privilegios, opresiones o victimizaciones, que podrían pasar desapercibidos si se consideraran por fuera de la intersección cada uno de los marcadores de diferencia. En resumen, la potencia práctica de

3 Recurro aquí a varias ideas consignadas en mi investigación doctoral “Carácter moral y responsabilidad: sobre un sentido de ser agente de sí mismo” (2014).

esta perspectiva de la identidad intersecada es que pone en primer plano las problemáticas peculiares de un conjunto particular de individuos.

Por otra parte, tenemos la perspectiva de la interseccionalidad expuesta por el profesor Franklin Gil Hernández, que prefiere alejarse de la noción fuerte de identidad en su análisis de la cuestión. Si bien él manifiesta una tesis en línea con lo que he expuesto, a saber, que los análisis interseccionales tienen no solo una dimensión analítica sino una potencia política particular, manifiesta que para el caso particular de Colombia al realizar el estudio de los marcadores de diferencia debe haber consciencia en todo momento de que el problema de base no es tan solo de *diferencia* entre identidades, sino de *desigualdad social*. En su texto *Sexualidad e interseccionalidad* (2011), Gil afirma:

El modelo predominante para entender y gobernar las diferencias en Colombia, incluidas las diferencias sexuales, está más centrado en un modelo que podríamos llamar provisionalmente de “étnico” y cuyo concepto central es el de identidad. Aunque las reflexiones sobre interseccionalidad no excluyen totalmente cuestiones identitarias, su modelo analítico se centra más en una reflexión sobre el poder. Por eso, cuando se incorporan algunas ideas de este modelo, por ejemplo en políticas públicas, las reflexiones sobre relaciones de poder y desigualdades son convertidas en preocupaciones por las identidades.

Las descripciones identitarias —en términos de Gil “étnico esencialistas”— tienen como particularidad el hecho de que se interesan fundamentalmente por preocupaciones poblacionales; esto es, se centran en la idea de reivindicación de grupos que son descritos antropológicamente como etnias. Esta selección grupal, nos dice, tiene un doble filo en la “administración institucional de la diferencia”, pues si bien apoya, por vía de los movimientos sociales, la generación de políticas públicas que atienden a necesidades urgentes, al mismo tiempo parece redireccionar las problemáticas lejos de la concepción de desigualdad. Es importante resaltar que este doble filo ha de ser un foco constante de reflexión en los análisis y recomendaciones que se hagan para el caso puntual de la inclusión social en la UNAL.

La perspectiva que se intuye en el texto citado deja de lado la noción rígida de identidad y exalta la subjetividad de las personas en la interseccionalidad. Esta manera de ver la cuestión tiene como ventaja la posibilidad de reconocer problemáticas comunes a las distintas experiencias de desigualdad: en otras palabras, de ubicar focos, causas o relaciones entre

el sexismo, el racismo, la homofobia, etc. Este tipo de perspectiva sobre la interseccionalidad es una visión del problema de la desigualdad como un fenómeno que se manifiesta de distintas maneras, pero que responde a un mismo patrón de pensamiento o de concepción del poder y de las maneras de ejercerlo. En palabras de Gil (2011):

En ese sentido, la estrategia es analizar estructuras de poder que se combinan o construyen mutuamente, experiencias de discriminación y dominación y formas de agencia política. Y ese no es el marco hegemónico usado en el país para entender las diferencias en un contexto multiculturalista.

Si entendemos así la interseccionalidad, nos encontramos —entre otros aspectos— con que la capacidad descriptiva (la riqueza de texturas, si se quiere) que parte de la subjetividad y la entiende como su eje puede servirnos tanto como la perspectiva de la adición en la visibilización de problemáticas propias de miembros de la comunidad académica que queremos considerar en el trabajo. Empero, parece tener una ventaja adicional respecto de la otra perspectiva, ya que nos brinda acceso a consideraciones sobre la experiencia subjetiva de las personas que consideramos en el estudio como rasgo importante del análisis, a la vez que nos brinda una mirada sistemática de los factores comunes a las distintas desigualdades.

La posibilidad de combinar y conciliar la particularidad de la experiencia con la generalidad por la que propenden los análisis teóricos enriquece las discusiones sobre el tema considerablemente. Asimismo, evita problemas que la perspectiva de la adición dejaba anticipar: por una parte, no requiere ni implica pensar en la construcción de la identidad como un proceso “evolutivo” de acuerdo con las capas adicionales de la identidad, es decir, no propone un enriquecimiento normativizante de la subjetividad en la que los sujetos “se van haciendo” más “sí mismos” adicionando capas. Esto permite pensar que la construcción de identidad es más flexible que monolítica, es decir, se presta para que la experiencia de cada individuo construya y de-construya su identidad en sus interacciones sociales, políticas e interpersonales, sin que por ello se niegue la posibilidad de hablar en términos generales o comunes sobre su situación<sup>4</sup>. No

4 Agradezco en este punto los comentarios hechos por las personas que evaluaron este artículo, por resaltar la importancia de señalar una comprensión no-teleológica ni estática del proceso de construcción y vivencia de la subjetividad política. Considero que esta segunda línea interpretativa de la interseccionalidad se presta para análisis interesantes sobre la fluidez o flexibilidad de la identidad de los sujetos, y abre campos de discusión teórica y comprensión

obstante, considerando que el interés no se limita a la teoría, salta la pregunta de cómo abordar el diseño y la revisión de la normatividad sobre la inclusión social en la Universidad Nacional a partir de una visión como la propuesta por el profesor Gil.

## Interseccionalidad en la Universidad Nacional de Colombia

Una de las discusiones que tuvimos al revisar la normatividad relativa a los programas de admisión y movilidad académica PAES y PEAMA tuvo que ver con la manera en que se planteaban los “criterios” o requisitos regulativos para cada uno de estos. En particular, nos preguntamos si la sumatoria de condiciones para los aspirantes, un rasgo notorio de su planteamiento, constituía por sí misma una muestra de interseccionalidad. Cabe decir por ahora que estos criterios tienen que ver, usualmente, con algunos de los marcadores de diferencia que estamos contemplando, pero que no tienen en cuenta, por ejemplo, admisión diferenciada para hombres y mujeres, y no contemplan tampoco situación de discapacidad. Es curioso, no obstante, que ambos aspectos son los puntos centrales de los acuerdos 035 de 2012 y 036 de 2012 (respectivamente equidad de género y equidad en términos de situación de discapacidad), que pueden incluir, pero no se limitan a, la admisión para estudiantes en la UNAL.

Yeny Carolina Murillo fue miembro de nuestro equipo de trabajo (Multigrupo), ingresó a la Universidad por admisión regular y forma parte de lo que los programas PAES describen como la “comunidad negra, afro, raizal y palenquera”. En medio de nuestras conversaciones, nos compartió su experiencia de entrar a la Universidad, comentando sobre algunas dificultades que pueden encontrarse en el Acuerdo 013 de 2009 emitido por el CSU. Entre los requisitos para ser beneficiaria del programa, se incluyen: (1) la necesidad de estudiar en uno de los “colegios ubicados en municipios pobres con población mayoritariamente afrocolombiana” (art. 1), (2) estar clasificada en los “estratos 1 o 2 pertenecientes a estos colegios” (art. 1), (3) no haber aspirado a ingresar a la UNAL en más de tres ocasiones (art. 5). Para el momento de su solicitud de ingreso a la Universidad, Yeny Carolina no cumplía con los dos primeros requisitos mencionados, ya que vivió y estudió su bachillerato en la ciudad de Bogotá. Por esto, presentó el examen según admisión regular.

interpersonal de la diversidad como dinámica y no como estado de cosas inicial o estado de llegada.

Además, Carolina nos hizo notar que en el articulado se percibía un fuerte tono punitivo en caso de que la Universidad encontrara “cualquier falsedad u omisión por parte de los aspirantes” (art. 7). Aunque pueda pensarse que este artículo es parte necesaria de todo documento legal que reglamente la admisión inclusiva (aquella dirigida a un sector de la población en condiciones iniciales desfavorables), nos resultó “curiosa” la suspicacia manifiesta en el articulado. En otras conversaciones que hemos tenido en el grupo, varias veces ha salido a flote una cierta inconformidad con una concepción nunca explícita de que los programas de admisión especial sean “entradas fáciles” de las que las personas puedan aprovecharse. Esto, sin embargo, constituye apenas una impresión, y no una opinión fundamentada.

Traigo este caso para ver que aunque el Acuerdo 013 parece estar bautizado y concebido para promover la inclusión de una población descrita de acuerdo con una identidad étnica, sus criterios de aplicación parecen delimitar un conjunto más estrecho dentro de esa población y generar condiciones que redunden en causales de exclusión. Este subconjunto es aquel que contempla el cruce entre identidad étnica, procedencia geográfica, estrato socioeconómico y calidad académica. Aunque no niego que la existencia misma del acuerdo es un paso importante para la UNAL, las conversaciones que tuvimos parecían dirigirnos un poco a la idea de que si la interseccionalidad es esta progresiva delimitación de espacios, el doble filo del que nos hablaba en sus textos el profesor Gil se hacía bastante patente: no solo se corre el riesgo de hacer caracterizaciones de la población que deriven la disminución del alcance inclusivo de las políticas, sino también de que por vía de ellas se manifiesten jerarquizaciones u “ordenamientos de diferencias” que agudicen algunas victimizaciones en su presunta solución de otras. Una de las preguntas que queda en el aire es qué tan efectiva es en realidad una política de inclusión que depende de la sumatoria de categorías. Me pregunto además si la consecuencia lógica en términos de la normativización de las admisiones, para ser realmente inclusiva, derivaría en una multiplicación casi infinita de acuerdos, que conducirían a la imposibilidad de distinguir entre admisiones regulares y especiales; esto, en última instancia, podría minar el espíritu que rige los actuales acuerdos.

Lo anterior me trae de vuelta a la discusión sobre la perspectiva del profesor Gil sobre la interseccionalidad. Como había mencionado, él resalta la importancia de las políticas de inclusión basadas en el modelo étnico-esencialista, pero muestra que el problema de la desigualdad debería tener un papel protagónico. Al

considerar que los distintos mecanismos generativos de desigualdad operan de maneras similares, el tipo de abordajes y soluciones que pueden proponerse no se ubican en la particularidad de una u otra norma, sino que más bien se dirigen hacia la estructura: si podemos pensar que los problemas son estructurales, quizá sea más provechoso diseñar recomendaciones y soluciones que tengan el mismo carácter.

### El Acuerdo 035 de 2012 emitido por el Consejo Superior Universitario

El Acuerdo 035 de 2012 emitido por el CSU, "Por el cual se determina la política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia" constituye una propuesta que se dirige explícitamente a considerar a nivel estructural las condiciones de inclusión en la Universidad. Es importante notar que este acuerdo no se limita a las condiciones de admisión y permanencia de los y las estudiantes, sino que pretende abordar la problemática de la desigualdad en los distintos ámbitos de la comunidad universitaria y desde distintos enfoques normativos y procedimentales. El acuerdo parte de la definición de los términos relevantes para su comprensión e implementación de la manera siguiente:

Artículo 2. Equidad de género: Entendida como la política institucional que partiendo del reconocimiento de las diferencias entre mujeres y hombres, promueve una cultura de igualdad de oportunidades que supere los desequilibrios sociales por razones de sexo.

Perspectiva de interseccionalidad: Enfoque conceptual que pone de presente la articulación que se da entre las distintas formas de dominación, que son experimentadas según las características sociales de los grupos a los que les atañe. Esta perspectiva parte del hecho de que cada actor social es producto de la intersección de relaciones de clase, género, etnia y edad, entre otras<sup>5</sup> y, que para resolver o enfrentar más fácilmente su condición de vulnerabilidad, busca crear sinergias entre estos diferentes grupos o movimientos sociales.

5 Entre las condiciones que sustentan el acuerdo se listan en mayor detalle las diferencias contempladas en el enfoque interseccional: "se plantea que las prácticas académicas y administrativas que se desarrollen asignan valor ético al reconocimiento de las diferencias de género, etnia, clase, edad, orientación sexual y a las situaciones de discapacidad de quienes concurren en la vida universitaria y, que por razones de equidad, se debe reconocer las diferencias en todos sus integrantes y promover su participación en un ambiente de pluralidad y reconocimiento de las vulnerabilidades" (Considerando).

De entrada, el acuerdo manifiesta que el interés de fomentar una cultura inclusiva en la universidad considera no tan solo una definición estrecha de "género", sino que se enmarca en una comprensión interseccional de las dinámicas de inclusión, tanto para la identificación de las poblaciones más vulneradas (cf. art. 5), como para la elaboración de estrategias de atención a las problemáticas identificadas<sup>6</sup>.

El sentido en el que puede pensarse que el acuerdo muestra una perspectiva estructural de los retos relativos a la inclusión social tiene que ver con que se concibe que las diferencias no solo han de reconocerse, sino también entenderse como factores determinantes en las "desigualdades derivadas de las condiciones de vulnerabilidad generadas por estos aspectos" (art. 4). Más notoriamente, propender por una *cultura inclusiva* parecería indicar que el tipo de problemas relativos a la equidad de género no se agotan en la ausencia de una u otra política particular que haya impedido el acceso de mujeres a las distintas instancias universitarias. Por el contrario, indica que hay condiciones variadas y mecanismos que parten de dichas condiciones que han configurado una estructura desigual en términos de oportunidades de vinculación, permanencia y bienestar.

Sumado a lo anterior, el alcance estructural que puede verse en el acuerdo tiene que ver con la amplia gama de recomendaciones y estrategias que propone para remediar la inequidad. En el artículo 7, que define las responsabilidades, se acuerda que distintas instancias<sup>7</sup> diseñen e implementen políticas particulares dirigidas a la inclusión y equidad conforme a sus "niveles de organización institucional y competencia

6 Es importante notar que a pesar de que el acuerdo inicia con la mención explícita de distintos marcadores de diferencia, conforme se avanza en el articulado, el término utilizado siempre es "género". Esto podría leerse como una priorización exclusiva del interés por la inclusión en términos de las condiciones que atañen a hombres y mujeres, dejando de lado otros tipos de diferencia. No obstante, creo que puede hacerse otra lectura: considerando las definiciones citadas, *podría* pensarse que al hablar de "una perspectiva de género" se está hablando en términos semánticamente equivalentes a "una perspectiva interseccional". Así, por ejemplo, aunque no esté explícitamente dicho en el acuerdo, las preocupaciones y estrategias relativas a la "violencia de género" responden a un núcleo común de violencias sexistas, racistas, clasistas y negativas a la situación de discapacidad. Cabe resaltar que la posibilidad de hacer ambas lecturas deja en un terreno de ambigüedad la interpretación de la norma, pues lecturas más apegadas al texto podrían no comprender la categoría "género" como equivalente a "perspectiva interseccional", lo cual daría lugar a un vacío normativo importante (y preocupante) en relación con las políticas de inclusión de grupos vulnerables.

7 Consejo de Bienestar Universitario, Dirección Nacional de Personal y oficinas de personal de sede, Consejo Académico, Vicerrectoría Académica, etc.

normativa, en el ámbito académico, administrativo y de bienestar”. Estas políticas, a su vez, deben tener en cuenta las medidas institucionales (artículo 6), que comprenden tres aspectos: (1) medidas de redistribución, (2) medidas de reconocimiento y (3) medidas de prevención, detección y acompañamiento frente a la violencia de género. Es notable que entre las medidas que se proponen se incluyen enfoques de sensibilización, educación afectiva, promoción de cambios en los planes curriculares respecto del contenido de algunas asignaturas, y de los horarios académicos y laborales.

Para entender el sentido en que este es un enfoque integral, es necesario leerlo como un documento que no concibe que el cambio cultural por el que propende se agote en un solo núcleo de desigualdad. En otras palabras, lo que pretende el acuerdo es lograr atacar la desigualdad desde múltiples focos: aunque sea importante promover la equidad en las admisiones, por ejemplo, solucionar este asunto no soluciona inmediatamente el problema que implica la estereotipación, ni el acoso, ni la desprotección frente a otras dificultades. En este sentido, una aproximación multifocal constituye un esfuerzo por una modificación estructural de la Universidad Nacional de Colombia en los planos académico, administrativo, social e interpersonal. Sumado a lo anterior, el acuerdo establece la creación de un observatorio de asuntos de género (art. 8), que sirva como instancia productora de conocimiento relevante para el campo de la inclusión social, a la vez que cumpla funciones de seguimiento y acopio de información sobre los avances de la política acordada. En lo que respecta al trabajo que se realiza dentro del proyecto Misesal, esperamos que nuestras contribuciones puedan servir de insumo al Observatorio.

Cabe anotar, además, que para garantizar la integralidad del acuerdo es necesario privilegiar una lectura de los “asuntos de género” que explícitamente se vincule con una perspectiva de la inclusión fuertemente cruzada por la comprensión de las distintas diferencias. El riesgo de concentrarnos solo en el género como indicador de diferencia, o de priorizarlo pragmáticamente sobre otros indicadores, es que las dinámicas discriminatorias referentes a otros ejes pueden no solo invisibilizarse sino también perpetuarse. En este sentido, tanto el análisis de los datos como los insumos teóricos que produzca el grupo deben mantenerse cuidadosamente atentos a este riesgo.

## *Cifras y datos obtenidos con la División de Registro de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá*

Ante la perspectiva interseccional e inclusiva del Acuerdo 035, retomamos la pregunta de cómo analizar la efectividad práctica de las políticas implementadas. Pienso, por ejemplo, en que los acuerdos que reglamentan PAES no explicitan condiciones que garanticen equidad de género o situación de discapacidad. ¿Cabría pensar que para que lo hicieran tendría que haber un programa dirigido, por ejemplo, a mujeres de municipios pobres en condición de discapacidad? Uno de los objetivos de la primera fase del proyecto, como ya mencioné, es obtener cifras disgregadas sobre PAES, PEAMA y estudiantes en situación de discapacidad que nos digan, entre otras cosas, qué proporción de beneficiarios y beneficiarias hay, cuál es la proporción genérica entre estudiantes en situación de discapacidad y si hay beneficiarios o beneficiarias de PAES o PEAMA en situación de discapacidad. A continuación presentaré brevemente algunas de las cifras relevantes para estas preguntas, según datos obtenidos de la División de Registro de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.

Las cifras obtenidas de la base de datos de estudiantes que ofreció la División de Registro de la Universidad muestran que de 2817 estudiantes PAES registrados en la Sede Bogotá, la proporción entre estudiantes con historia académica activa es de 42,70 % frente a 57,29 % de estudiantes con historia académica bloqueada. Dado que las cifras recogen a la población estudiantil registrada entre los años 2001 y 2013, es de esperarse que un número significativo de las historias académicas bloqueadas respondan a la culminación de los estudios de pregrado por parte de los estudiantes registrados<sup>8</sup>. Las cifras muestran que la proporción de estudiantes activos(as) y bloqueados(as) para todos los programas de admisión especial es mayor para la segunda categoría, es decir, hay un mayor número de estudiantes bloqueados(as) que de estudiantes activos(as). Podría pensarse que esto nos indica que el número de estudiantes bloqueados(as) responde principalmente a la culminación de los estudios, sin embargo, es

8 Para un desglose pormenorizado de las cifras en cuestión, revisar Multigrupo (2014), particularmente las secciones “Datos estadísticos de la población” (pp. 43-51). En el presente artículo presento las cifras disgregadas por el indicador de género únicamente, para dar una perspectiva panorámica de algunos de los hallazgos. Es importante notar, sin embargo, que esta selección no pretende agotar el análisis de los mismos y que la caracterización de las intersecciones que aquí no se contemplan forma parte de los propósitos amplios del proyecto.

importante exponer las diferencias numéricas que se presentan ante las diferentes causales de bloqueo de la historia académica, para poder aventurar alguna conclusión a este respecto.

Historias académicas bloqueadas *por culminación de estudios*:

- De 2817 estudiantes paes sede Bogotá registrados(as), 678 tienen historia académica bloqueada por “completar el ciclo de estudios previsto”.
- De este grupo de 678, 324 se registran con género femenino y 354 se registran con género masculino. Cero con otros géneros o ninguno.
- Para los y las 190 estudiantes admitidos(as) por el programa Comunidades Indígenas que concluyeron sus programas curriculares, 112 registran género masculino y 78 género femenino. En el grupo de 324 Mejores Bachilleres del País, 153 registran género femenino y 171 registran género masculino. Del conjunto de 164 Mejores Bachilleres de Municipios Pobres, 71 registran género masculino y 93 registran género femenino. Ningún(a) estudiante admitido(a) por el programa para Mejores Bachilleres de Poblaciones Negras, Afrodescendientes, Palenquera o Raizal tiene su historia bloqueada por completar el ciclo de estudios previsto.

En términos generales puede observarse que la proporción de estudiantes que registran género femenino y que registran género masculino, entre los y las estudiantes admitidos por PAES que han concluido con sus estudios, es cercana al 50 %. Las diferencias más notorias se registran en el programa de Comunidades Indígenas, en el que la proporción de estudiantes que culminaron sus estudios y registran género masculino es un poco mayor. La ausencia de estudiantes admitidos(as) por MBPNAPR puede tener que ver con lo reciente de la implementación del acuerdo; no obstante, contemplando que la mayoría de programas académicos ofrecidos por la Universidad Nacional tienen una duración de ocho semestres, parece ser necesario dar una explicación a la demora o falta de culminación de los planes de estudios por parte de los beneficiarios de este programa. Parece pertinente considerar las experiencias particulares de los estudiantes con quienes los miembros del grupo de investigación han tenido conversaciones, para así darle sentido a las cifras aquí presentadas. Esto vale no solo para los y las estudiantes MBPNARP, sino para el conjunto amplio de PAES y PEAMA.

Respecto de las otras causales para bloqueo de la historia académica, puede observarse que:

- De 2817 PAES registrados(as), 632 tienen historia académica bloqueada por “No disponer de un cupo de créditos suficiente para inscribir las asignaturas pendientes de aprobación” o “Presentar un Promedio Aritmético Ponderado Acumulado menor que tres punto cero (3.0)”. Una persona tiene historia académica bloqueada por “Retiro por perder una asignatura por tercera vez”. Estos tres criterios reúnen lo que comúnmente se denomina “bajo rendimiento académico”, como causal de deserción de la educación superior.
- De este conjunto de 632, 168 estudiantes tienen historia académica bloqueada por “No disponer de un cupo de créditos suficiente para inscribir las asignaturas pendientes de aprobación”. Por otra parte, 464 tienen historia académica bloqueada por “Presentar un Promedio Aritmético Ponderado Acumulado menor que tres punto cero (3.0)”. De este grupo se han disgregado las siguientes cifras:
- De los y las 464, 242 fueron admitidos(as) por el programa para Comunidades Indígenas. Entre este grupo, 70 registran género femenino, 172 masculino. Veinte fueron admitidos(as) por el programa de Mejores Bachilleres del País. De este grupo, 3 estudiantes registran género femenino y 17 estudiantes registran género masculino. Por el programa de Mejores Bachilleres de Municipios Pobres, ingresaron a la UN 121 estudiantes. Entre estos y estas, 39 registraron género femenino frente a 82 que registraron género masculino. Fueron admitidos(as) 107 por el programa de Mejores Bachilleres de Poblaciones Negra, Afrodescendiente, Palenquera o Raizal; se registraron 26 estudiantes de género femenino y 81 de género masculino.

Lo que se observa con las cifras es que los niveles de bloqueo de historias académicas por bajo rendimiento dan un número superior de estudiantes que registraron género masculino frente a estudiantes de género femenino, en todos los programas de admisión especial. También puede observarse que, con excepción del programa de admisión especial para Mejores Bachilleres del País, todos los PAES muestran un número considerablemente mayor de historias académicas bloqueadas por bajo rendimiento académico, que por completar el plan de estudios.

- Para los 619 estudiantes de comunidades indígenas que tienen la historia académica bloqueada, 190 han concluido sus estudios, mientras que 429 tienen la historia académica bloqueada por factores relacionados con bajo rendimiento académico.
- Respecto de los estudiantes admitidos(as) por el programa de Mejores Bachilleres de Municipios Pobres, de los y las 392 que tienen historia académica bloqueada, tan solo 164 han completado el plan de estudios, mientras que 228 se encuentran bloqueados(as) por bajo rendimiento académico.
- Como se mencionó, de los y las 151 estudiantes del programa Mejores Bachilleres de Poblaciones Negra, Afrodescendiente, Raizal o Palenquera, ninguno(a) ha concluido su plan de estudios: todas las historias académicas bloqueadas tienen que ver con problemas de rendimiento académico.
- Para el caso de los y las estudiantes admitidos(as) por Mejores Bachilleres del País, la cifra de historias académicas bloqueadas por culminación de estudios es de 324, frente a 128 de bloqueos por bajo rendimiento académico.

Como se anticipó, la desproporción entre estudiantes activos(as) y estudiantes con historia académica bloqueada no se entiende fácilmente como debida primordialmente al número de estudiantes que han completado con éxito sus programas curriculares. Lo que parecen mostrar las cifras es que los índices de deserción relacionados con criterios académicos muestran un problema de permanencia y éxito estudiantil en las poblaciones que son beneficiarias de los PAES, a excepción del programa para Mejores Bachilleres del País. Este es un problema que puede intuirse también a partir de los datos que tenemos sobre el PEAMA.

- El Programa de Admisión y Movilidad Especial (Peama) cuenta con 880 estudiantes registrados(as) en la Sede Bogotá, donde 578 tienen historia académica bloqueada, frente a 302 con historia académica activa. Entre los y las estudiantes Peama no se cuenta ninguno(a) con historia académica bloqueada por “completar el ciclo de estudios previsto”.
- Entre las otras causales de bloqueo de historia académica, se cuentan 225 estudiantes registrados(as) por “No disponer de un cupo de créditos suficiente para inscribir las asig-

naturas pendientes de aprobación” (154 estudiantes) o “presentar un Promedio Aritmético Ponderado Acumulado menor que tres punto cero (3.0)” (71 estudiantes). La proporción en términos de género registrada para estudiantes Peama con historia académica bloqueada es de 193 que registran género femenino, frente a 385 que registran género masculino.

## Algunas observaciones sobre el mérito académico

En las discusiones del grupo, notamos que el énfasis en las políticas relativas a la admisión de estudiantes que por uno u otro factor se encuentran en condiciones de desigualdad de acceso a la educación superior, podía resultar paradójicamente ineficientes en subsanar esta situación. Uno de los aspectos sobresalientes de las narrativas de mis compañeros y compañeras está relacionado con la idea de que si bien los PAES ofrecen acceso a la Universidad, la realidad, tanto académica como vital a la que se enfrentan los estudiantes presenta retos que, en ocasiones, se sienten como insuperables. Estos retos no se manifiestan como causas unívocas o lineales, o como conjuntos de causas “sumadas”, sino que se presentan de maneras complejas que integran distintas variables, analizables bajo una perspectiva interseccional de las condiciones de vulnerabilidad.

La calidad de la educación media de los municipios que contemplan algunos de los PAES es ciertamente inferior a la calidad “estándar” que espera usualmente la Universidad Nacional de los aspirantes y admitidos(as) a sus programas curriculares. Hay que decir que la “calidad” no se refiere únicamente a los resultados de las pruebas estandarizadas, o a las notas obtenidas para aprobar los planes curriculares, sino que incide también en las dinámicas de estudio y apropiación de conocimiento, de acceso a materiales actualizados de estudio, etc. En varios sentidos, esta deficiencia previa en la educación deriva en una dificultad enorme para cumplir con algunos requisitos mínimos estipulados en los programas. Las políticas de exigencia de calidad académica buscan establecer criterios uniformes para todos los admitidos (el Promedio Aritmético Ponderado Acumulado [PAPA], por ejemplo, o la carga mínima académica para conservar calidad de estudiante), y normalizan las concepciones de lo que constituye un estudiante ideal para la institución. Esto, si bien tiene la ventaja de promover criterios “no arbitrarios” de evaluación, y evitar así instancias de discriminación o desigualdad por procedencia, clase social, raza,

etnia, edad, género, orientación sexual, etc., parece estar basado en una concepción que tiene apenas la *forma* de un criterio objetivo.

El problema, según discutimos, es que este criterio parece partir del supuesto de que hay una ruptura entre las consideraciones que se hacen para el ingreso a la vida académica, y aquellas que se tienen en cuenta para la permanencia en ella y su culminación. Además, privilegia las condiciones académicas sobre un número importante de circunstancias personales, interpersonales y culturales, que determinan las experiencias de vida estudiantil y el “éxito” (entendido como rendimiento y culminación académica) de la misma.

Al considerar la objetividad aparente implicada en el criterio del mérito académico (el buen rendimiento) para la permanencia activa en la universidad, es notorio que se da por sentado que las capacidades que se exigen de los estudiantes difieren en términos de su existencia “sobre el papel” y su existencia real. Para decirlo de otra manera, se supone que todo y toda estudiante admitido(a) a la Universidad debe *poder* contar con las habilidades mínimas de cualquier otro estudiante. Una vez hemos ingresado a la universidad, los criterios con los que nos evalúan no tienen en cuenta si fuimos admitidos por admisión regular, o por admisión especial. No obstante, la posibilidad real de sostener un PAPA superior a 3.0, o de aprobar suficientes asignaturas para continuar el plan de estudios, se dificulta ante los vacíos previos en términos de educación, el acceso adecuado a la documentación o material de estudio (bien sea por barreras de idioma o de formato de archivo, por ejemplo), a las diferentes posibilidades de asignación de tiempo, o por las expectativas de competitividad que estudiantes y compañeros formulan, entre otros. Ahora, si consideramos que en alguna medida el espíritu de los acuerdos PAES y PEAMA es compensar por un déficit de oportunidad de acceso, esta asimetría entre la posibilidad de ingresar y la posibilidad real de permanecer se muestra problemática, y requiere de una consideración que exceda los criterios meramente cuantitativos de rendimiento.

Además de los vacíos que imponga una deficiente educación media, hay otras circunstancias, igualmente graves y urgentes que muchos estudiantes de admisión especial enfrentan, en virtud, precisamente, de este tipo de admisión. Es necesario considerar, por ejemplo, la necesidad de encontrar alojamiento, alimentación, dinero para la manutención y demás necesidades básicas que enfrentan estudiantes que no son originarios de la ciudad de Bogotá. Atender a estas necesidades implica un gasto enorme de tiempo

y energía que se conciben como idealmente dedicados al estudio y desarrollo de las habilidades básicas para la vida académica. Al sumar ambas circunstancias, parece ser todavía más difícil comprender que el criterio de calidad académica pueda ser aplicado con justicia a todos y todas las estudiantes. La pendiente de la colina hacia el título se percibe y se manifiesta como más empinada en estas circunstancias.

Es necesario e importante decir en este punto que la Universidad ofrece, por vía de diversas instancias, ayudas, tutorías, programas de nivelación y acompañamiento integral para los y las estudiantes PAES y PEAMA, mostrando que hay una consideración explícita y cuidadosa de esta circunstancia. Se busca que los y las estudiantes que puedan estar en condiciones que dificulten su éxito académico tengan suficientes herramientas para “competir” con aquellos y aquellas que no tengan tales dificultades. Estos son esfuerzos valiosos que merecen ser resaltados. Sin embargo, al contemplar las cifras recién examinadas sobre las proporciones de deserción académica por bajo rendimiento, parece evidente que incluso sin problematizar el mérito académico como criterio de permanencia, los esfuerzos parecen no ser suficientemente eficientes en sus propósitos. Un número muy alto de estudiantes PAES y PEAMA renuncia a sus estudios o se ve obligado a hacerlo por no satisfacer las condiciones de competencia en el ámbito académico. También es de resaltar que la normalización del mérito académico corre el riesgo de difuminar la pluralidad que busca tener la Universidad en su comunidad académica.

Una de las impresiones que salieron a flote en nuestras discusiones es que el estandarte académico está puesto en términos una formación particularmente occidental, blanca y liberal, que exige del acoplamiento de miembros de la comunidad académica a pautas presuntamente objetivas de evaluación y caracterización de lo que es deseable en sus respectivas actividades. El énfasis en la competitividad y productividad en la base de la actividad académica parece dejar por fuera de consideración (o disminuir la importancia de) opciones diversas de formación, aprendizaje, diálogo intercultural y reflexión que deberían ser el fundamento de una entidad que se reconoce y se enorgullece de su carácter plural y diverso. Algunas de mis compañeras manifestaban que la posible riqueza de integrar los trasfondos culturales, étnicos, epistemológicos, etc., con los que entran las y los estudiantes PAES y PEAMA a los métodos de estudio y evaluación, tanto como a los contenidos curriculares de los programas y las proyecciones laborales de los egresados, parecían

perderse en medio de la estandarización del “estudiantado”. De manera coloquial, manifestaron que se sentían como si la Universidad les estuviera diciendo

es bueno y es importante que te admitamos en virtud de lo que te distingue, pero cuando entras, es mejor que te amoldes, y dejes un poco de lado esa diferencia [...] a veces se siente como si el interés que tuviera la Universidad por la pluralidad, es un interés por “mostrarla”, más que por integrarla propiamente.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, es evidente que un mero análisis cuantitativo y centrado en los criterios que propone, por ejemplo, el PAPA, no nos da unas muestras claras de los retos a los que se enfrentan las y los estudiantes PAES y PEAMA en su permanencia en la Universidad, y dificulta el planteamiento de preguntas urgentes sobre el tipo de formación *con* y *para* la pluralidad que se esperaría de la educación superior. Es necesario indagar hasta qué punto las causales de deserción que contemplan las cifras examinadas pueden reducirse a aspectos meramente académicos que pudieran ser solucionados por esa vía, o si es necesario, en lugar de ello, contemplar posibilidades sistemáticas como las propuestas en el Acuerdo 035 a la luz de una comprensión multifocal, multicultural, dinámica y enriquecida de la inclusión bajo el marco de una perspectiva interseccional.

Para concluir, vale la pena hacer hincapié en el hecho de que las discusiones sobre inclusión social en la Universidad Nacional no pueden agotarse en la especificación formal de los criterios de admisión y permanencia de los y las estudiantes admitidas por programas especiales, sino que deben atender a las perspectivas enriquecidas, complejas y múltiples que proveen las voces y experiencias de los y las estudiantes que componen la comunidad académica. En este ejercicio, se hace patente la necesidad de adquirir una conciencia crítica sobre las limitaciones que impone una particular comprensión de los factores de diferencia y vulnerabilidad, y las relaciones que se establecen entre estos, y el impacto que tienen sobre la normatividad y sobre su aplicación cotidiana, curricular y social.

Al plantear una perspectiva interseccional de análisis de las problemáticas y las soluciones propuestas, no limitándonos a una comprensión aditiva de las identidades en juego, sino comprendiéndola como un marco complejo y dinámico, se abre la posibilidad de abordar otras preguntas urgentes sobre la educación superior en relación con la inclusión social. Aunque el propósito del presente texto fue exponer y discutir algunos fundamentos teóricos,

normativos y experienciales de la relación entre inclusión e interseccionalidad, es importante hacer explícitas algunas de aquellas preguntas urgentes que merecen un tratamiento detallado y minucioso en discusiones futuras; entre estas preguntas se encuentran la noción de “éxito estudiantil” a partir de criterios de rendimiento académico y “competencia”, los retos y perspectivas abiertas de la comunicación intercultural en las aulas y otros espacios formativos, así como la construcción de comprensiones de identidad y pluralidad que redunden en el enriquecimiento de futuros análisis, recomendaciones y propuestas para la Universidad. Agradezco enormemente a mis compañeras y compañeros del Multigrupo y a la Escuela de Estudios de Género por su generosidad, su inteligencia, sabiduría y la oportunidad de participar en estos debates.

## Referencias

- Arrupe, O. (2002). Igualdad, diferencia y equidad en el ámbito de la educación. *Contribución para el proyecto “Equidad y políticas públicas, ¿equidad en la educación?”*. Organización de los Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en [www.campus-oei.org/equidad/Arrupe.pdf](http://www.campus-oei.org/equidad/Arrupe.pdf).
- Consejo Superior Universitario. (1986). Acuerdo 22 (abril 2) Por el cual se dictan disposiciones acerca del ingreso a la universidad de integrantes de comunidades indígenas. Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior Universitario. (1989). Acuerdo 93 (Acta 22 del 1.º de noviembre) Por el cual se crea el Programa de Admisión para Mejores Bachilleres de Municipios Pobres. Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior Universitario. (1989). Acuerdo 124 (Acta 28 del 28 de diciembre). Por el cual se efectúa una aclaración al Acuerdo No. 93 del 1º de noviembre de 1989, que establece el Programa de Admisión para Mejores Bachilleres de Municipios Pobres. Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior Universitario. (1990). Acuerdo 30 (Acta 4 del 24 de marzo). Por el cual se crea el Programa de Mejores Bachilleres. Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior Universitario. (1991). Acuerdo 121 (Acta 23 del 11 de diciembre). Por el cual se autoriza la reducción de la carga académica obligatoria a los estudiantes admitidos mediante los Acuerdos Nos. 22 de 1986 y 93 de 1989 o programas especiales. Universidad Nacional de Colombia.

- Consejo Superior Universitario. (1991). Acuerdo 46. Por el cual se establece el valor de matrículas para los estudiantes que ingresen a partir de segundo semestre de 1991 y se dictan otras disposiciones. Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior Universitario. (1999). Acuerdo 018 (Acta 14 del 26 de julio). Por el cual se modifica el Acuerdo 22 de 1986, Programa Especial para la Admisión de Bachilleres Miembros de Comunidades Indígenas. Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior Universitario. (2007). Acuerdo 025 (Acta 10 del 09 de octubre). Por el cual se adopta el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica para las Sedes de Presencia Nacional. Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior Universitario. (2009). Acuerdo 013 (Acta 06 del 24 de junio). Por el cual se crea el programa de admisión especial a mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior Universitario. (2012a). Acuerdo 035 (Acta 01 del 21 de febrero). Por el cual se determina la política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia. Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior Universitario. (2012b). Acuerdo 036 (Acta 01 del 21 de febrero). Por el cual se establece la política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia. Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior Universitario. (2012c). Acuerdo 075 (Acta 12 del 16 de octubre). Por el cual se crea el programa de admisión especial a las víctimas del conflicto armado interno en Colombia. Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior Universitario. (2012d). Acuerdo 076 (Acta 12 del 16 de octubre). Por el cual se autoriza inscripción gratuita para el proceso de admisión a través del Programa de Admisión y Movilidad Académica para las Sedes de Presencia Nacional a aspirantes que cumplen con la doble condición PAES y Peama. Universidad Nacional de Colombia.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *U. Chi. Legal F.*, 139.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 1241-1299.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange. *Redistribution or recognition?: A political-philosophical exchange*. Londres-Nueva York: Verso.
- Harding, S. (1986). *The science question in feminism*. Cornell University Press.
- Hill, P. (2000). *Black feminist thought*. Nueva York: Routledge.
- Gil, F. (2008). Racismo, homofobia y sexismo. Reflexiones teóricas y políticas sobre interseccionalidad. *Lifs, Lesbianas Independientes Feministas Socialistas*.
- Gil, F. (2011). Estado y procesos políticos. Sexualidad e interseccionalidad. *Sexualidade e política na América Latina: histórias, interseções e paradoxos*. S. Correa y R. Parker (orgs.). Río de Janeiro: Sexuality Policy Watch-ABIA, 80-99.
- Korol, C. (comp.). (2007). *Hacia una pedagogía feminista*. El Colectivo, América Libre, Pañuelos en Rebeldía. Disponible en: <http://doctoradosociales.com.ar/wp-content/uploads/Hacia-una-pedagogia-feminista-G%C3%A9neros-y-educaci%C3%B3n-popular.pdf>
- Munévar, D. y Gómez, A. (2013). *Hacia el análisis interseccional en la Universidad Nacional de Colombia. Fase 1: experiencias estudiantiles de ingreso, permanencia y movilidad académica por programas de admisión especial en la sede*. Proyecto de investigación (circulación interna).
- Multigrupo. (2014). *Situando y sintiendo experiencias estudiantiles. Aportes para una Universidad más inclusiva y equitativa desde una perspectiva interseccional*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rivera, M. (2014). *Carácter moral y responsabilidad: sobre un sentido de ser agente de sí mismo* (Tesis doctoral), Universidad Nacional de Colombia, Doctorado en Filosofía, Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/45821/1/439050.2014.pdf>
- Symington, A. (2009). *Interseccionalidad: Una herramienta para la justicia de género y la justicia económica*. Disponible en: [http://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/nterseccionalidad\\_-\\_una\\_herramienta\\_para\\_la\\_justicia\\_de\\_genero\\_y\\_la\\_justicia\\_economica.pdf](http://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/nterseccionalidad_-_una_herramienta_para_la_justicia_de_genero_y_la_justicia_economica.pdf)
- Young, I. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.
- Young, I. (1999). Public address as a sign of political inclusion. En C. Card (ed). *On feminist ethics and politics*. Lawrence: University of Kansas Press.
- Young, I. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.

# Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro

---

Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher

Devolver o ensino à educação: Uma resposta ao desaparecimento do professor

---

Gert J. J. Biesta\*

Traductor: Carlos Ernesto Noguera–Ramírez\*\*

---

\* Profesor e investigador del Departamento de Educación y director de investigación de Brunel University London. Su trabajo se centra en la teoría y la filosofía de la educación, así como en el análisis de la política educativa con particular interés en el análisis de cuestiones relacionadas con la democracia y la democratización de la educación. Correo electrónico: gertbiesta@gmail.com

---

\*\* Doctor en Educación, profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigador del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP). Correo electrónico: cnoguera@pedagogica.edu.co

Fecha de recepción: enero 18 de 2016

Fecha de aprobación: febrero 12 de 2016

---

Traducción  
Pedagogía y Saberes No. 44  
Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación. 2016. pp. 119–129

Toda la pedagogía es un trabajo difícil...  
para ayudar al niño a liberarse de la lógica del  
capricho.

Philippe Meirieu

## Introducción: la desaparición de la enseñanza y del maestro

Este artículo proviene de una preocupación por los desarrollos particulares que se han venido dando en las instituciones educativas, y en general, en nuestras sociedades, alrededor de la desaparición de la enseñanza y la consecuente desaparición del maestro<sup>1</sup>. Puede sonar extraño afirmar que la enseñanza y los maestros están desapareciendo, dado que cada día alrededor del mundo millones de niños y jóvenes van a la escuela, al colegio o a la universidad al igual que lo hacen millones de sus maestros. Baste presentar algunas estadísticas sobre este asunto: la Oficina del Censo de los Estados Unidos reportó en 2011 que en el año escolar 2011–2012 ingresarían en las escuelas 55,5 millones de niños y jóvenes (desde el jardín hasta el grado 12), lo que significa más del 19 % del total de la población. Esos niños y jóvenes serían atendidos por 7,2 millones de maestros, lo que representa otro 2,5 % de la población del país (United States Census, 2011). Así que hablar sobre la desaparición de la enseñanza y del maestro frente a tales cifras —probablemente similares en todo el mundo industrializado— requiere de algunas aclaraciones adicionales.

Lo que tengo en mente aquí no es la real desaparición de la enseñanza y el maestro sino la desaparición —o al menos la erosión— de una cierta manera de comprender la enseñanza y el maestro, comprensión dentro de la cual está el reconocimiento de que los maestros están ahí para enseñar. Plantear las cosas de este modo hace más difícil la cuestión, pues en años recientes el argumento de que los maestros deberían enseñar ha sido defendido frenéticamente por

perspectivas conservadoras como una tentativa de restaurar lo que podría ser caracterizado, de manera más precisa, como una concepción autoritaria de la enseñanza. Tal concepción está orientada por la idea de que la enseñanza es, y en última instancia debería ser, un asunto de *control*, a tal punto que los mejores y más efectivos maestros son aquellos que son capaces de dirigir la totalidad del proceso educativo hacia la producción de determinados resultados de aprendizaje o de identidades predefinidas, tales como el “buen ciudadano” o el “aprendiz flexible a lo largo de toda la vida”. La llamada al control —y a los maestros a ejercerlo— es parte de un amplio pánico moral sobre una supuesta pérdida de autoridad en la sociedad contemporánea, acompañado por la idea de sentido común de que la educación es el instrumento clave para restaurar la autoridad (olvidando, convenientemente, que la autoridad es un asunto relacional y no solo algo que una persona puede simplemente imponer a los otros) (Bingham, 2009).

Esta concepción de que la enseñanza puede y debe ser reducida a un asunto de control ha llevado a un extremo antieducativo que, inspirado en la creación de un “orden” social abstracto, niega el hecho de que el niño o estudiante no es solo el objeto de las acciones del maestro sino un sujeto en su propio derecho. El pedagogo francés Philippe Meirieu, correctamente según mi punto de vista, ha caracterizado tal actitud hacia la educación como *infantil*, por cuanto opera bajo la asunción de que el mundo —social y natural— está a nuestra disposición y, por consiguiente, debe obedecer a nuestros caprichos, ignorando que existe independientemente de nosotros (Meirieu, 2008)<sup>2</sup>. Así, mi insistencia en que los maestros deben enseñar —y agregaría ahora, que a los maestros se les debe permitir enseñar— está dirigida a responder a otro extremo antieducativo: la reducción de todos los asuntos educativos a cuestiones de *aprendizaje*. Esta perspectiva, la cual he analizado en detalle en varios publicaciones (Biesta, 2004, 2006, 2010a), no es solo antieducativa porque reemplazaría la concepción de la educación centrada en el maestro por otra centrada en el niño o el estudiante —la simplista oposición entre educación conservadora y progresista que esta última utilizada con frecuencia para tergiversar la primera— sino porque la cuestión del aprendizaje es fundamentalmente diferente de la cuestión educativa (lo que significa que el lenguaje del aprendizaje es radicalmente diferente del lenguaje educacional)<sup>3</sup>.

1 Aquí presento tan solo una mirada general del asunto e invito a los lectores a revisar más ampliamente el verdadero núcleo de mis observaciones y experiencias en sus contextos y entornos. Este artículo está constituido particularmente sobre mis experiencias en un rango de países europeos y está basado en mi familiaridad con las tradiciones continentales de la teoría de la educación y la producción académica al respecto. Sin embargo, algunos de los desarrollos que aquí discutiré —tales como el giro hacia el aprendizaje y el distanciamiento de la educación— pueden ser encontrados en el campo más amplio de la investigación, las políticas y las prácticas educativas.

2 Retomo la importancia educativa de la experiencia de la resistencia en el encuentro con la alteridad del mundo.

3 Aunque el número especial para el cual fue escrito este trabajo se centra en el tema del “llamado pedagógico”, utilizaré las

La manera más rápida de expresar lo que aquí está en juego es diciendo que el eje de la educación no es solo que los niños o los estudiante aprendan sino que aprendan *algo*, que lo aprendan para un *propósito* particular y que lo aprendan de *alguien*. El problema con el lenguaje del aprendizaje y con la extensión de la “aprendificación” (Biesta, 2010a) del discurso educacional es que hace más difícil, sino imposible, las preguntas decisivas acerca del *contenido*, el *propósito* y las *relaciones*. Es en relación con estas cuestiones que sugiero que los maestros deben enseñar y que se les debe permitir enseñar. También es en relación con esas tres dimensiones que afirmo que el lenguaje del aprendizaje ha erosionado una comprensión significativa del maestro y la enseñanza. El objetivo de este artículo, por tanto, es mostrar los contornos de una comprensión diferente del maestro y la enseñanza, en la perspectiva de —como señalo en el título— poder devolver la enseñanza a la educación, esto es, reclamar un lugar apropiado para la enseñanza y el maestro dentro de nuestros esfuerzos educativos. Mi intención es desarrollar un argumento para la enseñanza y el maestro explícitamente progresista en la perspectiva de contrarrestar los reclamos conservadores por el retorno del maestro como figura de autoridad (autoritaria) y control.

Desarrollaré mis ideas en cinco pasos. Comenzaré con una breve indicación de las razones por las que la enseñanza —o cierta comprensión de ella— parece haber desaparecido del radar educacional y haber sido reemplazada por la idea de la “facilitación del aprendizaje”. En respuesta a esto resaltaré que la educación, a diferencia del aprendizaje, está siempre enmarcada por un *telos*, es decir, por un sentido de propósito —lo que significa que los maestros siempre necesitan hacer juicios acerca de lo que es deseable en relación con diferentes propósitos que enmarcan su práctica. Me referiré a esto como la necesidad de

..... palabras “pedagogía” y “pedagógico” con moderación porque creo que existe el riesgo de que la riqueza que esas palabras tienen en los idiomas alemán y holandés se pierda cuando los vocablos *Pädagogik* y *pädagogisch* (alemán) y *pedagogiek* y *pedagogisch* (holandés) son traducidas al inglés por las palabras *pedagogy* y *pedagogical*. Acerca de la dificultad de traducción entre las tradiciones angloamericana y continental (europea) ver Biesta (2011). A esto se suma el hecho de que desde décadas atrás, el lenguaje del *currículum* ha llegado a ser particularmente influyente en Norteamérica. Visto desde mi perspectiva europea, la *reconceptualización* de los estudios curriculares (Pinar, Reynolds, Slattery y Taubman, 1995; Pinar, 1998), parece haberse desplazado en la dirección de los estudios culturales, y así, hacia las cuestiones de la identidad y de la justicia social antes que en la dirección de la *Pädagogik* y las cuestiones de la subjetividad y la democracia. Me parece que esto ha resultado en una gran ruptura entre la *Didaktik* y el *currículum* (Gundem y Hopmann, 1998), pero no quiero aquí emitir juicios sobre estos desarrollos.

pragmatismo en la enseñanza. Contra la idea de que la enseñanza no es más que la facilitación del aprendizaje exploraré, en el tercer paso, la diferencia crucial entre la experiencia de “aprender de” y “ser enseñado por” e indagaré lo que puede significar para los maestros trabajar con esta distinción. Esto me lleva, entonces, a un cuarto paso, a preguntarme acerca de la resistencia y la *intromisión* y sobre la necesidad para el maestro de trabajar con el estudiante en el terreno intermedio entre la autodestrucción y la destrucción del mundo. En el quinto y último paso, indago por el significado de estas reflexiones y me pregunto por la cuestión del conocimiento en la enseñanza. Concluyo con un llamado a que los maestros enseñen.

## Aprendificación, constructivismo y el maestro como facilitador

Considero que la desaparición de cierta concepción del maestro y la enseñanza del mundo educativo está íntimamente conectada con, y al menos es parcialmente resultado de, lo que en otra parte he referido como el surgimiento del “nuevo lenguaje del aprendizaje en la educación” (Biesta, 2004, 2006). Este surgimiento puede ser percibido en una serie de cambios discursivos que han ocurrido en los últimos veinte años o más ( Haugsbakk y Nordkvelle, 2007), incluyendo la tendencia a referirse a los maestros como facilitadores del aprendizaje, a la enseñanza como la creación de oportunidades de aprendizaje, a las escuelas como ambientes de aprendizaje, a los estudiantes como aprendices y a los adultos como adultos aprendices, al campo de la educación de adultos como el aprendizaje a lo largo de la vida y a la educación en general como el proceso de enseñanza/aprendizaje (como muchas personas suelen decir hoy en día). Un ejemplo extremo de la “aprendificación” (Biesta, 2010a) del discurso educativo es la historia de dos escuelas primarias en Sheffield (Inglaterra) que tuvieron que unirse y, después de su fusión, no solo cambiaron de nombre sino que además, decidieron no llamarse más escuela argumentando que la palabra *escuela* tenía muchas connotaciones negativas entre padres y alumnos. Decidieron entonces, llamarse a sí mismas *Watercliff Meadow: un lugar para el aprendizaje*<sup>4</sup>.

La emergencia de un nuevo lenguaje sobre el aprendizaje puede verse como el resultado de una serie de hechos parcialmente relacionados. Uno es la crítica posmoderna de las formas autoritarias

.....  
4 Véase [http://en.wikipedia.org/wiki/Watercliffe\\_Meadow](http://en.wikipedia.org/wiki/Watercliffe_Meadow)

de educación —crítica que ya desde la década de 1980 fue percibida como el comienzo del fin de la educación (por ejemplo, Giesecke, 1985)—. Otro se refiere al impacto, particularmente en el campo de la educación de adultos, de formas neoliberales de pensamiento las cuales han generado la creencia de que los individuos podrían tomar bajo su propia responsabilidad su aprendizaje, en vez de dejarlo en manos del Estado, hecho que ha establecido el “nuevo orden educativo” del aprendiz a lo largo de la vida (Field, 2000). Y está, además, el impacto de la internet con su disponibilidad instantánea de un amplio volumen de información; da la impresión de que la escuela se está convirtiendo en una institución superflua y anticuada debido a que casi cualquier cosa puede ser encontrada y aprendida “*on line*”. Pero el factor más importante en el surgimiento del lenguaje del aprendizaje y su impacto en las prácticas educativas ha sido la emergencia de nuevas teorías sobre el aprendizaje, particularmente los enfoques constructivistas. Las teorías constructivistas han transformado el énfasis desde las actividades del maestro hacia las del estudiante y así han puesto estas actividades —referidas frecuentemente como aprendizajes— en el centro de la escena (véase Biesta, en prensa-a).

Aunque el constructivismo es primero que todo una teoría del aprendizaje, la aceptación de esta teoría en las escuelas, colegios y universidades ha conducido a un cambio en las prácticas frecuentemente caracterizado como el paso “de la enseñanza hacia el aprendizaje”. Barr y Tagg (1995) han señalado enfáticamente en términos kuhnianos que lo que está en juego es el paso del “paradigma de la instrucción” hacia el “paradigma del aprendizaje”. Tales afirmaciones no pretenden señalar que en el paradigma de la instrucción no existe un interés por el aprendizaje del estudiante mientras que en el paradigma del aprendizaje sí. El punto central de las aseveraciones de Barr y Tagg —y de muchos otros que han hecho similares observaciones con el fin de crear un “sentido común”— es que el paradigma de la instrucción está centrado en la transmisión del contenido del maestro hacia el estudiante, mientras que en el paradigma del aprendizaje el foco se coloca en el modo en el que los maestros pueden apoyar y facilitar el aprendizaje del estudiante. En esta perspectiva Richardson (2003) describe la pedagogía constructivista como

la creación de ambientes de clase, actividades y métodos basados en la teoría constructivista del aprendizaje y centrados en los estudiantes con el

fin de desarrollar comprensiones más profundas de las materias de interés y hábitos mentales que ayuden en futuros aprendizajes. (p. 1627)

Afirmaciones y declaraciones como estas muestran claramente cómo el lenguaje del aprendizaje, en particular en su forma constructivista, ha repositionado al maestro, quien estaba en el corazón del proceso educativo, como alguien que literalmente se hace a un lado para facilitar el aprendizaje de sus “aprendices”. Algunos de los argumentos que han contribuido con el auge de este lenguaje del aprendizaje no dejan de tener razón, pues desde luego, existe la necesidad de cambiar las formas autoritarias de educación. El apogeo de la internet plantea la pregunta sobre lo que hace especial la escuela y, en alguna medida, no se puede negar que las personas solo aprenden por sí mismas y nadie puede hacerlo por ellas (aunque esto no significa que no haya límites en el constructivismo; véase Roth, 2011). Sin embargo, el lenguaje del aprendizaje se queda corto como lenguaje educativo, precisamente porque, como se mencionó, el asunto de la educación no es que los estudiantes aprendan sino que aprendan algo, para determinados propósitos, y que lo aprendan de alguien. El lenguaje del aprendizaje es incapaz de capturar estas dimensiones, en parte porque denota un proceso que, en sí mismo, es vacío en cuanto a contenido y dirección y, en parte, porque el aprendizaje, al menos en lengua inglesa, es un término individualista e individualizante, mientras que la cuestión de la educación, para ponerlo en términos de aprendizaje, implica siempre aprender algo *de alguien*<sup>5</sup>. Desde esta perspectiva es impactante ver cómo las políticas —pero también cada vez más investigaciones y prácticas— han adoptado el lenguaje vacío del aprendizaje para hablar sobre la educación. Y si este es el único lenguaje disponible, entonces los maestros terminarán siendo una especie de administradores de procesos de aprendizaje vacíos y sin dirección<sup>6</sup>.

Se podría objetar, desde luego, que lo que en la mayoría de los casos pasa realmente en las escuelas tiene una clara orientación o dirección. Pero eso muestra, precisamente, el punto que quiero resaltar: que el lenguaje del aprendizaje no solo es completamente inútil para articular tales orientaciones

5 Más adelante argumentaré que la mejor manera de expresar lo que sucede en la educación es a través de la experiencia de “ser enseñado” antes que por la idea de “aprender de”.

6 Esto significa también que comprender la educación como un proceso —por ejemplo un proceso de descubrimiento, un proceso de creatividad o un proceso de emergencia— es perder el sentido de lo que es la educación (Biesta, 2009a).

sino que, además, vuelve los procesos de toma de decisiones sobre las metas del aprendizaje educativo más invisibles e inaccesibles. En este sentido, podría decirse que el lenguaje del aprendizaje opera como una ideología volviendo lo que realmente pasa invisible e inaccesible.

## Teleología, pragmatismo y juicio

La distinción fundamental entre aprendizaje y educación tiene que ver con el hecho de que las prácticas educativas están siempre “enmarcadas” en un propósito (o una serie de propósitos) particular. Ellas están constituidas por un *telos*, y en este sentido pueden ser caracterizadas como prácticas *teleológicas*. La cuestión del propósito es, desde mi punto de vista, la cuestión educativa central y fundamental, toda vez que solamente cuando tenemos claridad de lo que queremos lograr a través de nuestros esfuerzos educativos —y aquí “lograr” debe entenderse en un sentido amplio y no solo en términos de control total— es posible tomar decisiones significativas sobre el qué y el cómo de tales esfuerzos, es decir, decisiones sobre los contenidos y los procesos. Esto significa, en primer lugar, que todos los juicios educativos son completamente pragmáticos, es decir que cualquier decisión sobre el contenido y la forma de la educación solo se puede tomar en relación con aquello que aspiramos a lograr, lo que significa que en educación no hay nada que sea deseable en sí mismo. Si la educación debe ser abierta, flexible, exploratoria, fácil, personalizada, centrada en el niño o en el estudiante o, por el contrario, estricta, orientada hacia resultados, didáctica o difícil, ello solo puede decidirse en relación con los propósitos y fines de la educación.

Aquí hay dos importantes salvedades que hacer. Una es, como explicaré con mayores detalles, que la educación no funciona en relación con un único objetivo o propósito; esto significa que hay una dificultad adicional que consiste en encontrar el equilibrio correcto entre diferentes fines y propósitos (sobre todo, porque la ganancia en una dirección implica, con frecuencia, pérdidas en la otra). La segunda salvedad es que nuestras actividades educativas y esfuerzos quizás nunca sean vistos como instrumentos neutros para alcanzar lo que nos hemos propuesto. Los medios y fines en educación están interna e intrínsecamente conectados —lo cual es una forma técnica de decir que los estudiantes no solo toman cosas de lo que decimos sino de cómo lo decimos y cómo lo hacemos—. El castigo, para usar un ejemplo extremo, no solo enseña a los estudiantes que ciertos comportamientos son inapropiados, sino

que les enseña que la fuerza es, en algunas ocasiones, algo justificable; esto significa, a su vez, que la cuestión educativa no es simplemente si el castigo es una manera efectiva de “producir” ciertos “resultados” sino, además, si el castigo es una manera deseable de producir tales resultados desde el punto de vista educativo. Este crudo ejemplo muestra, también, lo errado del lenguaje de la efectividad en educación y por qué se debe colocar el foco en la cuestión normativa explícita del *bien* cuando se trata de asuntos educativos (Biesta, 2010a).

El carácter teleológico de la educación sugiere entonces una posición diferente por parte del maestro, no como el facilitador del aprendizaje o el ejecutor de directrices formuladas en otros lugares, sino como alguien que desempeña un papel central en la definición de aquello que es deseable desde el punto de vista educativo en cada situación concreta, en lo que respecta a los propósitos y a los medios de la educación (y aquí, *medio* debe comprenderse en el sentido amplio, no instrumental, es decir, como la forma en que se lleva a cabo la educación en cuanto a sus contenidos, procesos y relaciones). Se trata de un asunto de *juicio*, no de simple ejecución de directrices que proceden de otras instancias (tal como se sugiere en lengua inglesa con la idea popular de que la enseñanza tiene que ver con la “entrega” del currículo), sean ellas de la política o de la llamada “evidencia” (Biesta, 2007, 2010b).

Hay otros dos puntos en este asunto. En primer lugar, realizar juicios acerca de los objetivos de la educación implica preguntarse *para qué* es la educación. Aunque esta pregunta es —y en sociedades democráticas debería ser— un tópico para la discusión, es importante señalar que la cuestión del propósito educativo es una cuestión *multidimensional*, derivada del hecho de que la mayoría, sino todas las prácticas educativas, tienden a funcionar en relación con diferentes propósitos. En este sentido, he encontrado tres tipos o, si prefieren, tres dominios de propósitos educativos: de cualificación (conocimientos y habilidades); de socialización (el encuentro educativo con culturas y tradiciones); de subjetivación (orientación educativa hacia el niño y los estudiantes como sujetos de acción y responsabilidad, no objetos de intervención e influencia). Si se concede que la educación funciona siempre en relación con estos tres tipos de dominios —siempre hay algo para aprender, siempre están presentes tradiciones y formas de ser, y siempre está la cuestión de la persona— entonces, esto quiere decir que los juicios que los maestros necesitan hacer acerca de los objetivos de sus actividades son siempre juicios “compuestos”, es decir, juicios sobre la prioridad y el balance entre los diferentes tipos de

propósitos educativos. Dado el hecho de que ganar en una dimensión puede implicar perder en relación con otra —por ejemplo, presionar a los estudiantes para que obtengan altos puntajes en exámenes requiere pagar un (alto) precio— quizá la tarea más difícil para el maestro sea cómo tratar con tales ventajas y desventajas.

En segundo lugar, si bien el maestro no es el único que debe estar comprometido con las cuestiones de los propósitos educativos, desempeña un papel crucial porque a fin de cuentas los juicios sobre lo que es deseable educativamente solo puede ser realizado como respuesta a situaciones únicas y concretas que emergen en el encuentro entre estudiantes y maestros. Lo que puede ser deseable en sentido abstracto —por ejemplo el mantra político de que el sistema educativo es una inversión crucial en la producción de una fuerza de trabajo flexible— puede ser completamente insignificante en el encuentro con un estudiante particular o una situación particular en circunstancias particulares. Esto es así porque cualquier juicio acerca de los propósitos educativos es primero y fundamentalmente ‘del’ maestro. Asimismo, tales juicios no solo son sobre los objetivos de la educación sino también sobre los medios, o sea, sobre las formas en que se desarrolla —y de nuevo, los juicios sobre la forma de avanzar son siempre concretos, situados y en ese sentido, únicos—. Negar este rol al maestro, como tiende a hacerse en currículos altamente prescriptivos de arriba hacia abajo y en estrategias de enseñanza que han sido particularmente populares en Inglaterra en décadas pasadas, lleva a perder el foco sobre lo que en realidad es la enseñanza y a aceptar que los maestros funcionan como robots insensibles que se supone intervienen igualmente en objetos insensibles antes que participar en encuentros educativos con sujetos reales humanos<sup>7</sup>.

La teleología implica pragmatismo, y este requiere de juzgamiento y de esta manera podemos percibir cómo una vez que abandonamos el lenguaje del aprendizaje y retornamos al lenguaje de la enseñanza, el maestro comienza a reaparecer; primero que todo, en términos de su responsabilidad para realizar juicios situados sobre la conveniencia educativa de medios y fines con los que se lleva a cabo la educación.

7 Uso aquí la palabra *intervienen* deliberadamente porque considero que es un grave error pensar la educación como una intervención. Este lenguaje —que es predominante entre investigadores que intentan establecer las intervenciones más efectivas para producir ciertos resultados— inicia cuando se supone que los niños y estudiantes son “objetos-respuesta” y no seres humanos. Para mí la educación solo puede funcionar —si funcionar es el término correcto— porque es un encuentro entre sujetos.

Si esto pone de relieve un aspecto de lo que significa para los maestros enseñar, ahora quiero pasar a una segunda dimensión, que nos hace volver de manera diferente al problema del lenguaje del aprendizaje.

## El don de la enseñanza

Aunque la idea del maestro como facilitador del aprendizaje es relativamente reciente (emergió con el lenguaje del aprendizaje, particularmente con las ideas constructivistas sobre éste), la llamada “paradoja del aprendizaje”<sup>8</sup> tiene una larga trayectoria que se remonta a la filosofía griega, a Sócrates en el diálogo *Menón* de Platón. Esta paradoja es enunciada por Menón cuando se pregunta cómo puede uno buscar algo cuando no sabe lo que busca o cómo puede uno reconocer aquello que no conoce (Plato, 2008). La respuesta de Sócrates a esta paradoja es que todo aprendizaje es un asunto de *recolección* y esa es la razón por la cual sostiene que para enseñar es preciso actuar como una partera, es decir, sacar o traer aquello que ya existe. La idea del maestro como partero —denominada concepción mayéutica de la enseñanza— es, sin duda, atractiva, lo que explica por qué continúa apareciendo en la literatura educativa. Parte de su atracción es normativa, y tiene que serlo de hecho, pues como mencioné, los maestros no deben aspirar a tener un control total de sus estudiantes sino que deben siempre encontrar en ellos sujetos humanos en sus plenos derechos. Por otra parte, como también ya mencioné, esa atracción tiene que ver con el hecho de que las personas solo aprenden por sí mismas y otros no pueden aprender por ellas. De las anteriores afirmaciones se deriva entonces que no debemos querer que el maestro enseñe ni creer que eso sea posible.

Sin embargo, no deberíamos sacar conclusiones tan apresuradamente, porque si miramos con más detenimiento lo que hace Sócrates, podemos percibir que no es facilitar un tipo de aprendizaje sino que, a través de un proceso extremadamente sofisticado, intenta traer a sus estudiantes hacia unos *insights* y unas comprensiones muy específicas. Visto desde esta perspectiva, Sócrates es en realidad un didacta extremadamente hábil, pues sabe muy bien que “refregando” es poco probable que convenza a sus estudiantes de las cosas que él quiere convencerlos. Podríamos decir, entonces, que Sócrates es realmente un maestro manipulador debido a que parece ocultar —no tanto en lo que dice sino en lo que hace— el arte

8 Algunos autores de hecho conciben a Sócrates y Platón como “los primeros constructivistas en educación” (Nola e Irzik, 2005, p. 105) o, para ser más precisos, como los primeros que promulgaron una pedagogía constructivista.

que está practicando. Sharon Todd (2003, p. 23) ha comparado a Sócrates con el perfecto asesino, que “hace aparecer que la enseñanza no ha ocurrido, abandona la escena sin dejar rastro y, además, está convencido de su propia inocencia”. Ella señala, sin embargo, que al proclamar sus preguntas como inocentes, Sócrates oculta las estructuras fundamentales de modificación y asimetría presentes en la relación entre maestro y estudiante, sugiere que el maestro no agrega nada a la situación, que el maestro no tiene nada que dar sino que solo está sacando lo que ya está ahí, es decir, una tergiversación de lo que el maestro hace y de lo que es la enseñanza; tergiversación que, por otra parte, ha contribuido de manera significativa a la erosión y desaparición de la enseñanza y del maestro, particularmente desde cuando los maestros mismos han comenzado a hablar de esa manera de su propio trabajo (Priestley, Biesta y Robinson, 2012).

En vista de lo anterior, queremos ir hacia otra dimensión de lo que significa para los maestros enseñar, en la que se reconoce que la enseñanza no consiste en la repetición de lo que ya está ahí sino en traer algo nuevo —o sería mejor decir, algo *radicalmente* nuevo— al escenario. Es esto lo que Emmanuel Levinas (1969, p. 51) tenía en mente cuando escribió que “la enseñanza no se reduce a la mayéutica sino que viene del exterior y me trae más que un contenido”. En este sentido, la enseñanza puede, y desde mi punto de vista debe, ser comprendida como un *don* (Biesta, en prensa-b). En parte frívolamente, en parte muy en serio, uno podría decir que dar este obsequio es precisamente el punto nodal de la escuela, tanto que en lugar de pensarla como un lugar para aprender —como lo hicieron Watercliffe Meadow o Ellsworth (2004)— deberíamos pensarla como *un lugar para enseñar*. Después de todo, uno puede aprender en cualquier parte, pero el don de la enseñanza solo está “disponible” en un número muy reducido de lugares, y la escuela es definitivamente uno de ellos. Con esto no estoy sugiriendo que la enseñanza no puede acontecer también en otros lugares, solo pienso que es importante que comencemos a pensar la escuela en términos de enseñanza y no en términos de aprendizaje, es esto lo que hace a la escuela especial y diferente de muchos otros espacios y lugares.

Pensar la enseñanza como un don plantea, desde luego, la cuestión de lo que significa dar un obsequio, asunto que ha tenido un lugar predominante en la literatura filosófica, sociológica y educacional reciente, particularmente en lo que hace referencia a la distinción entre dar e intercambiar, es decir cuando quien recibe el don (obsequio) siente la necesidad de dar algo a cambio (Derrida, 1992a;

Komter, 1996, Wimmer, 2001). En lugar de abordar esta cuestión desde el donante del obsequio, es decir, el maestro —perspectiva que encuentro útil— por un buen número de razones se ve este asunto desde el lado de quien recibe el don del maestro, es decir, el estudiante. Cuando observamos las cosas desde este ángulo, podríamos decir que existen dos formas en que los estudiantes podrían recibir algo de sus maestros: a) pueden —según el lenguaje actual del aprendizaje— aprender de sus maestros, o b) pueden —de acuerdo con un lenguaje diferente y antiguo— ser enseñados por sus maestros. ¿Existe alguna diferencia entre *aprender de* y *ser enseñado por*? Yo creo que sí, y apreciar esta diferencia es un asunto crucial, desde mi punto de vista.

Aunque ambas frases hacen referencia a las relaciones entre maestros y estudiantes, hay una diferencia cualitativa radical entre ellas. Cuando *aprendemos de* nuestros maestros, podríamos decir que nos aproximamos y utilizamos a nuestros maestros como fuentes. El maestro está aquí estructuralmente al mismo nivel que un libro, internet o cualquier otra “fuente de aprendizaje” a la que acudimos con nuestras preguntas con el fin de encontrar respuestas. Podríamos decir, por lo tanto, que cuando aprendemos de nuestros maestros tenemos claramente el control de nuestro aprendizaje y de nuestro compromiso con nuestros recursos de manera general. Ahora bien, la experiencia de *ser enseñado* es radicalmente diferente porque cuando somos enseñados por alguien, algo entra en nuestro campo de experiencia de una manera que está *más allá* de nuestro control. (Piense en situaciones donde podríamos decir —siempre en retrospectiva— que alguien realmente nos ha enseñado algo). Tales “lecciones” son, desde luego, más difíciles de recibir que las cosas que aprendemos de otros debido a que nos vienen de fuera —“nos golpean”, podríamos decir— y en este sentido es un trabajo arduo otorgarles un lugar para acomodarlas (en el sentido literal de proporcionarles alojamiento, es decir, un lugar donde puedan estar). Podríamos decir, entonces, que mientras *aprender de* pone al estudiante en una posición de maestría, *ser enseñado por* lo coloca en una posición más humilde, mano a mano con lo que viene hacia él. De esta manera se apela a la capacidad de receptividad, y quizás, de gratitud antes que de maestría.

Mirando el don de la enseñanza desde este ángulo se pone de relieve algo muy importante: no el poder que tiene el maestro de dar el don, sino su dependencia de la frágil interacción entre maestro y estudiante. A lo sumo, los maestros pueden intentar y esperar, pero no pueden forzar al estudiante para que reciba el don. Igualmente, los estudiantes pueden estar

abiertos a recibir el don, pero no pueden forzar al maestro para que se los dé. Un don es, después de todo, algo *dado*. Como diría Derrida (1992b, p. 16) el don es *imposible*, lo que no significa que no sea posible sino que no puede ser previsto como una posibilidad, no puede ser demandado, anunciado, calculado o producido sino que viene cuando llega. No obstante, es fundamental que los maestros operen con la distinción entre *aprender de y ser enseñado por*, diferenciando ellos mismos entre ser un recurso y ser, en una palabra, maestro.

## Resistencia, educación y el punto medio

Si los maestros enseñan, o podríamos decir, si se las arreglan para enseñar, es decir, si logran traer algo nuevo y si esa novedad consigue de alguna manera “llegar”, entonces esto significa que enseñar es ya una intrusión de algún tipo (Biesta, 2009b) o, en palabras de Jean-Luc Nancy (en un fascinante ensayo sobre su trasplante de corazón) una *intromisión* (2000). La enseñanza “opera” con algo que es extraño desde la perspectiva del estudiante, no porque lo *dado*/recibido sea necesariamente incomprensible, sino porque es algo que viene de fuera, del “exterior” (Levinas, 1969). Desde la perspectiva del estudiante, por tanto, trae algo que es extraño, algo que no es una proyección de su mente sino algo que es radicalmente *otro*. El encuentro con algo que es otro y extraño —es decir, que no es de nuestra propia creación— es un encuentro con algo que ofrece *resistencia* (incluso podríamos decir que es un encuentro con la propia experiencia de la resistencia). Un encuentro tal, como quiero sugerir, es de un gran significado educativo si se concede que la educación no es un proceso de desarrollo de lo que ya está “dentro”, ni un proceso de adaptación de lo que viene de “fuera” sino un diálogo continuo entre el “yo” y el “otro” (en el más amplio sentido de la palabra “otro”), en el cual ambos son formados y transformados —un proceso a través del cual venimos al mundo (Winter, 2011) y el mundo viene a nosotros—. Uso “diálogo” aquí no en el sentido de un intercambio verbal sino para denotar un proceso en el cual hay partes que interactúan y donde lo que está en juego para todas las partes es “comparecer”, lo cual, precisamente, no significa que no sean interrumpidos o importunados al respecto (Biesta, 2006). Un diálogo es, por lo tanto, fundamentalmente diferente de una competencia en donde una de las partes gana mientras la otra, automáticamente, pierde.

¿Qué es lo que hacemos cuando encontramos resistencia?<sup>9</sup> En teoría hay tres opciones. Una es intentar superar lo que nos resiste u ofrece resistencia. Aquí intentamos imponer nuestra voluntad sobre el mundo, sobre lo que consideramos como lo otro. Esta opción lleva a la destrucción de cada cosa que resiste —literalmente o en forma de una negación de la alteridad y la extrañeza de lo que encontramos (y la “maestría” es una forma en la cual esto puede ocurrir)—. La segunda opción, en el extremo opuesto del espectro, es retroceder a lo que se nos resiste o nos ofrece resistencia. Nos apartamos de lo que nos es extraño, de lo otro, de lo que no nos atrae, de lo que no nos conecta. Si la primera opción resulta en destrucción del mundo, la segunda resulta en la propia destrucción, como un abandono del mundo, es decir, el sí mismo solo existe para sí mismo pero no para ni con los otros. Si el interés educativo es por el diálogo entre uno y el mundo, podemos ver que ambos extremos —destrucción del mundo y autodestrucción— fallan en el establecimiento del diálogo, la primera porque destruye las condiciones bajo las cuales uno puede venir al mundo; la segunda porque uno se queda consigo mismo y nunca logra comprometerse realmente con el mundo<sup>10</sup>. Lo anterior sugiere que el espacio educacional está localizado en el “frustrante” terreno intermedio entre la destrucción del mundo y la autodestrucción —y me refiero a este terreno intermedio como “frustrante” porque es aquí que necesitamos trabajar a través de lo que nos resiste (antes que destruirlo o destruirnos)—, tenemos que llegar a un acuerdo con él antes que tomar una salida fácil (la vía de la destrucción o la vía del retiro).

Si estas ideas tienen sentido sugieren, primero que todo, que la experiencia de resistencia es el punto en el cual únicamente la educación comienza, no solo para el estudiante sino para el maestro, porque sin la resistencia del niño o del estudiante, ellos única-

9 Mi discusión del papel de la resistencia en educación ha sido inspirada en Meirieu (2008), aunque el detalle de las ideas aquí presentadas es de mi propiedad. Téngase en cuenta que, en lo que sigue, la manera como concibo la resistencia y su importancia educativa es completamente diferente de la sociología de la resistencia tal como se puede encontrar en los trabajos de Giroux (por ejemplo, Giroux, 1983).

10 Si bien la formulación puede sonar abstracta, por el contrario la experiencia que se intenta describir es desde mi perspectiva extremadamente concreta y extremadamente común en la práctica de la enseñanza. Cada vez que nuestros estudiantes encuentran una dificultad —o cada vez que confrontamos nuestros estudiantes con algo que es difícil y extraño— hay algunos que se retiran, que rechazan formar parte de eso, abrirse a ello para dejarlo entrar, y están aquellos que, a menudo con sentido de pura frustración frente a lo que es difícil y extraño, a lo que escapa de ellos, invierten toda su energía en poner bajo su control lo que resiste.

mente aparecen como objetos y no como sujetos en su propio derecho. Ello no solo significa que sin la resistencia la educación se convierte en el monólogo del maestro sino que sin el maestro la educación se convierte en el monólogo del estudiante. La primera observación nos devuelve a la ambición antieducativa del maestro de total control; la segunda nos muestra de otra manera por qué el lenguaje del aprendizaje —el cual en últimas es un lenguaje monológico— no es un lenguaje educativo.

Mis reflexiones sobre las diferentes maneras en que podemos responder a las resistencias sugieren también otra dimensión de lo que significa enseñar. Si la experiencia de resistencia es el punto en el cual comienza la educación, entonces enseñar significa, primero que todo, ingresar esta experiencia en el escenario educativo, es decir, hacer posible el encuentro entre el niño y el mundo, “escenificar” este encuentro, lo que significa mirar activamente las oportunidades para el encuentro y compromiso con la resistencia (tanto la resistencia al mundo material —pienso en el valor del trabajo llamado “resistencia de materiales”— y en la resistencia al mundo social y humano). Y significa, sobre todo, ayudar al niño o estudiante a quedarse con lo que resiste, a trabajar con ello antes que en contra de ello; ayudar al niño o estudiante a soportar la frustración de permanecer en el terreno intermedio<sup>11</sup>.

Para que esto sea posible es importante que la propia escuela resista a las demandas demasiado fáciles que le hace la sociedad para que sea efectiva y eficiente, para que tenga un total control del proceso educativo, y de ese modo, llegar a ser “perfecta”. En otras palabras, la escuela debe resistirse al llamado a ser una mera función, es decir, a ser completamente funcional a la sociedad. Aquí vale la pena revisar el sentido original de *scholé* como tiempo de ocio, tiempo no definido por las demandas funcionales de la sociedad, no para hacer la escuela irrelevante para la sociedad, sino para permitirle ser propiamente educativa, algo que solo se puede lograr si se permite abrirse al riesgo inherente a toda educación (Biesta, en prensa-c).

## ¿Evidencia, competencia o sabiduría?

Si estas ideas comienzan a delinear los contornos de una comprensión diferente de la enseñanza —una donde los maestros puedan hacer un trabajo pro-

piamente educativo— entonces el punto final que deseo tocar brevemente tiene que ver con la cuestión de lo que los maestros necesitan para enseñar. Aquí entramos en el terreno complejo de la formación y el desarrollo profesional de los maestros. Digo terreno “complejo” no tanto para resaltar que las cuestiones relacionadas con la formación y el desarrollo profesional de los maestros tienen un nivel excepcional de complejidad teórica, sino para indicar la creciente complejidad política de la discusión en este campo. Los encargados de la elaboración de políticas están percibiendo cada vez más que su deseo de control total sobre la educación no solo requiere control sobre las escuelas —asunto que en algunos países ha sido establecido en alto grado como resultado del efecto combinado de currículos nacionales y estrategias docentes, estándares nacionales y procedimientos de pruebas y exámenes, así como un fuerte sistema de inspección y rendición de cuentas— sino que también requiere control sobre la educación, o en la jerga de algunos políticos, sobre el entrenamiento de los maestros.

En la discusión de estos asuntos podemos apreciar dos tendencias principales (ver Biesta, en prensa-c). Una, que está siendo impulsada por ciertos sectores de la comunidad de investigadores en educación, subraya la necesidad de que la enseñanza llegue a ser una profesión basada en evidencias o informaciones, donde en últimas, los maestros solo hacen aquello para lo cual existe evidencia científica de que sus intervenciones producirán los efectos deseados (para una revisión y discusión crítica ver Biesta, 2007). La otra tendencia, particularmente fuerte en los discursos que vienen de los formuladores de política a nivel nacional, europeo e internacional, mira la formación de maestros en términos de competencias, argumentado que todos los maestros necesitan dominar todas las competencias necesarias para dirigir su trabajo. En un sentido, resulta difícil argumentar contra la idea de que los maestros deberían ser competentes e incluso podría haber alguna razón en la sugerencia de que la enseñanza debe estar constituida por perspectivas de la investigación educativa, a pesar de que la investigación que considera la enseñanza como un trabajo de intervención dirigido hacia la producción de determinados resultados especificados previamente pierde en gran medida el punto de vista sobre lo que he considerado por enseñanza. En otras palabras, el problema con esta línea de pensamiento es que se pierde lo que considero debe ser el corazón de la enseñanza, es decir, la necesidad de concretar juicios situados sobre lo que es deseable desde el punto de vista educativo, tanto en relación con las metas de la educación como con sus sentidos.

11 Esto es discutido en mayor detalle en Biesta (2012) donde narro la cuestión de la importancia educativa de la experiencia de resistencia con la idea de la educación de la voluntad.

Si bien algunas perspectivas de la investigación pueden alimentar tales juicios, no pueden reemplazarlos, principalmente porque en algunos casos el juicio puede ir en contra de la evidencia disponible. Y mientras algunas competencias pueden constituir una condición necesaria para una buena enseñanza, no pueden ser nunca condición suficiente ya que siempre hay una necesidad de juicio sobre cuáles competencias se deben utilizar en cada situación educativa única y particular.

Lo anterior sugiere que para que los maestros sean capaces de enseñar necesitan ser capaces de realizar juicios sobre lo que es deseable desde el punto de vista educativo, y el hecho de que lo que está en juego en tales juicios es la cuestión de la conveniencia. Se destaca que tales juicios no son meramente técnicos —no se reducen a juicios sobre el “cómo” de la enseñanza—, sino que en última instancia son siempre juicios *normativos*, es decir, juicios sobre el porqué de la enseñanza. Para usar la distinción de Aristóteles, no son juicios sobre la enseñanza como *poiesis*, o sea, como un proceso de producción para el cual necesitamos una capacidad de juzgar llamada *techne*, sino sobre la enseñanza como *praxis*, es decir, como un proceso orientado hacia el bienestar humano, para lo cual necesitamos una capacidad de juzgar llamada *phronesis* o sabiduría práctica (Aristóteles, 1980). Tal sabiduría práctica no es una habilidad o competencia —y menos aún un asunto de evidencia científica— sino una cualidad o “excelencia” que impregna y caracteriza la totalidad de la persona. Esto significa que la cuestión no es cómo los maestros pueden *aprender* sabiduría práctica, sino por el contrario, cómo pueden llegar a ser educativamente sabios. La opinión de Aristóteles de que “no se puede encontrar un joven de sabiduría práctica” sugiere que tal sabiduría llega con los años, o mejor, que viene con la experiencia y más específicamente con la experiencia de involucrarse uno mismo en el ejercicio de tales juicios. La “excelencia” que está aquí en juego era llamada en Grecia “virtud”, de manera tal que podríamos antes que decir que la cuestión de la formación del maestro debe estar orientada hacia su conversión en un profesional “virtuoso” mejor podemos sugerir que la formación del maestro debe estar orientada hacia cierta virtuosidad o virtuosismo para realizar juicios concretos y situados sobre lo que es deseable desde el punto de vista educativo.

## Conclusión: ¡Maestros a enseñar!

Quizá solo deba decir una cosa como conclusión y es que los maestros deben enseñar, se les debe permitir enseñar, y más aún, deben tener el coraje de enseñar. Espero que estas reflexiones hayan sido capaces de mostrar no solo por qué la enseñanza ha llegado a ser marginalizada sino también, lo que podría significar enseñar y hacerlo en una forma educativa. Espero con esto que una nueva luz sobre algunas viejas ideas pueda ayudar a los maestros no solo en sus reclamos por un lugar propio en el “orden de las cosas” educativas sino además, para resistir a los intentos conservadores por restaurar un tipo de enseñanza que al final socava lo que la propia enseñanza debe hacer posible.

## Referencias

- Aristotle. (1980). *The Nicomachean ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Barr, R. y Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13-25.
- Biesta, G. (2004). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 23, 70-82.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder, Co.: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2007). Why ‘what works’ won’t work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta, G. (2009a). Theorising learning through complexity: An educational critique. *Complicity*, 6(1), 28-33.
- Biesta, G. (2009b). What is at stake in a pedagogy of interruption? En T. E. Lewis, J. G. A. Grinberg y M. Laverty (eds.). *Philosophy of Education: Modern and Contemporary Ideas at Play* (pp. 785-807). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Biesta, G. (2010a). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2010b). Why ‘what works’ still won’t work. From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491-503.

- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and continental construction of the field. *Pedagogy, Culture and Society*, 19(2), 175-192.
- Biesta, G. (2012). The educational significance of the experience of resistance: Schooling and the dialogue between child and world. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 1(1), 92-103.
- Biesta, G. (en prensa-a). Interrupting the politics of learning, changing the discourse of education. *Power and Education*.
- Biesta, G. (en prensa-b). Receiving the gift of teaching: From "learning from" to "being taught by". *Studies in Philosophy and Education*. doi:10.1007/s11217-012-9312-9
- Biesta, G. (en prensa-c). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (en prensa-d). Becoming educationally wise: Towards a virtue-based conception of teaching and teacher education. In A. L. Østern, K. Smith, T. Ryghaug, T. Krüger y M. B. Postholm (eds.). *Teacher education research between national identity and global trends*. Trondheim: Nafol.
- Bingham, C. (2009). *Authority is relational*. Albany, NY: SUNY Press.
- Derrida, J. (1992a). *Given time: I. counterfeit money*. (P. Kamuf, trad.). Chicago: University of Chicago Press.
- Derrida, J. (1992b). Force of law: The "mystical foundation of authority". En D. Cornell, M. Rosenfeld y G. Carlson (eds.). *Deconstruction and the possibility of justice* (pp. 3-67). Nueva York y Londres: Routledge.
- Ellsworth, E. (2004). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. Nueva York: Routledge.
- Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Giesecke, H. (1985). *Das Ende der Erziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin y Garvey.
- Gundem, B. y Hopmann, S. (eds.). (1998). *Didaktik and/or curriculum*. Nueva York: Peter Lang.
- Haugsbakk, G. y Nordkvelle, Y. (2007). The rhetoric of ICT and the new language of learning. A critical analysis of the use of ICT in the curricular field. *European Educational Research Journal*, 6(1), 1-12.
- Komter, A. (1996). *The gift: An interdisciplinary perspective*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Levinas, E. (1969). *Totality and infinity: An essay on exteriority*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Meirieu, P. (2008). *Pédagogie: Le devoir de résister*. Nouvelle édition complétée 2008. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Nancy, J. (2000). *L'intrus*. París: Gallilée.
- Nola, R. e Irzik, G. (2005). *Philosophy, science, education and culture*. Dordrecht: Springer.
- Pinar, W. (ed.). (1998). *Contemporary curriculum discourses*. Nueva York: Peter Lang.
- Pinar, W. Reynolds, W. Slattery, P. y Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum*. Nueva York: Peter Lang.
- Plato. (2008). *Meno*. (B. Jowett, trad.). Recuperado de <http://www.gutenberg.org/files/1643/1643-h/1643-h.htm>
- Priestley, M.; Biesta, G. y Robinson, S. (2012). *Teacher beliefs and the achievement of agency*. Manuscrito en preparación. Stirling: University of Stirling. Recuperado de <http://www.ioe.stir.ac.uk/events/tacc.php>
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623-1640.
- Roth, W. (2011). *Passability: At the limits of the constructivist metaphor*. Dordrecht: Springer.
- Todd, S. (2003). *Learning from the other*. Albany: Suny Press.
- United States Census Bureau (2011). *Profile America: Facts for features*. Recuperado de [http://www.census.gov/newsroom/releases/archives/facts\\_for\\_features\\_special\\_editions/cb11-ff15.html](http://www.census.gov/newsroom/releases/archives/facts_for_features_special_editions/cb11-ff15.html)
- Wimmer, M. (2001). The gift of "Bildung". En G. J. J. Biesta y D. Egea-Kuehne (eds.). *Derrida & Education* (pp. 150-175). Londres y Nueva York: Routledge.
- Winter, P. (2011). Coming into the world, uniqueness, and the beautiful risk of education. An interview with Gert Biesta by Philip Winter. *Studies in Philosophy and Education*, 30(5), 537-542.

# Critical Theory: From Michael Apple's Perspective (Review)

---

La teoría crítica desde la perspectiva de Michael Apple (Reseña)

A teoria crítica a partir da perspectiva de Michel Apple (Resenha)

---

Sandra Vega Carrero\*  
Christopher Cunningham\*\*

---

\* Magister en Educación con énfasis en Tecnología educativa de la University of Kansas, profesional de intercambio cultural entre estudiantes internacionales de la University of Kansas, Lawrence, USA. Correo electrónico: svegacarrero@gmail.com

\*\* Doctor en Medicina de la Universidad Autónoma de Guadalajara. Profesor de la Seark South East Arkansas College. Malvern, Arkansas, USA. Correo electrónico: nuprescription@gmail.com

Fecha de recepción: febrero 15 de 2016  
Fecha de aprobación: abril 26 de 2016

---

We have to confess the initial thoughts we had when we started to read the book *Education and power* written by Michel Apple. We definitely were expecting an optimistic discourse on how education could lead minorities to gain control and power over their circumstances, and therefore mobilize them from precarious contexts to a better social economic status. However, when reading it, we realized that this was not the author's intention. Far from being optimistic or pessimistic, Apple based this book on a critical and thoughtful understanding of education and its relationship with society at large. He refused to accept the simplistic view of educational criticism and the "almighty" power of the hidden curriculum in a context where the school is a passive mirror of society, which simply reproduces unequal societies without any process of resistance.

Methodically, he focused his analysis on the way that the State and the producers of educational material have transformed the organization of the school and the main role of teachers and students. In this review, we will emphasize on three central aspects stressed by Apple in his book. It is important to keep in mind that during his discourse he considered multiple and contradictory aspects of society and education while avoiding an attempt to create a grand narrative. For him, it is unrealistic to talk about education without understanding its interconnection with three systems: culture, government and economy.

He, as a critical teaching specialist, recognized the redefinition that educational policy suffered after World War II, and how education is no longer seen as a system that provides educational opportunities to minorities in order to equalize and increase mobility. Furthermore, his discourse reflects his contemplation of the strategies used by policy makers to blame schools for social crises such as the loss of economic competitiveness and the decline of values and standards in family, culture and education.

What we found fascinating about his analysis is that he questioned his own beliefs and values as a follower of the critical theory. This theory endorses the idea of defining the interaction of these three systems as a conspiracy made by a small group of industries, in order to keep school as a "moppet" or—as he defined—"a mechanism for reproduction of the division of labor" (Apple, 1995, p. 35), and to "teach norm, values, dispositions and culture that contribute to the ideological hegemony of dominant groups" (p. 38). In this sense, Apple partially agrees with the perception.

However, we would like to highlight three aspects he disagrees with. First, he does not think that everything is a conspiracy made by a few industries. On the contrary, he blames structural causation. Second, he believes that critical theories are ignoring an important characteristic of school, which is its capacity to produce knowledge. Certainly, the school is not just an institution made only to distribute knowledge. Third, he rejected the simplistic idea of considering students as passive products of knowledge. This last disagreement is the basis for the next central aspect that we will focus on.

Apple believed that seeing school as a mere reproductive institution can be seriously illogical. History shows us how workers have created systems of resistance in the past. They have showed "disobedience" to authority and have gone on strike over wages and benefits. This scenario can be identical to the classroom, where students have elements of contradiction, resistance, relative autonomy and transformation. "Social reproduction is by its nature a contradictory process, not something that simply happens without a struggle" (Apple, 1995, p. 84). Therefore, students adapt their environments so they can reject the explicit and hidden curriculum.

The third central aspect we want to highlight is the redefinition that the school system has experienced due to the influence of the State, policy makers, and educational material producers. In this sense, Apple compares the transformation that school structure has undergone to management concepts (types of control: simple, technical and bureaucratic). Policy makers have influenced curriculum organization by creating standardized content and examinations. They have put a lot of pressure on the educational system in an effort to force it to teach according to industrial needs. By having standardized tests and content the school is encoded, and therefore can be more easily controlled. Consequently, the student's role is modified. There is little interaction required and the outcome expected from them is very technical and binary.

The way to assess a student's learning is very extreme, "[he/she] answers correct or incorrect". There is no emphasis on understanding the process and how the student got the answers or the concept mapping he/she generated. On the other hand, textbook publishers and creators of teaching material see the school as a profitable market. They found a great business around the 1950s and 1960s when academic teachers were unsophisticated in major curriculum areas. They sold their products with the idea of facilitating the teacher's duties. However, it

has caused some side effects. The teacher's role has been redefined and minimized. Apple used the word "deskilling" to describe what happened to the teacher. People external to educational contexts design the curriculum content, specify all the steps teachers should follow while teaching; define what the evaluation mechanisms will be and anticipate student's most appropriate responses. This means teachers have lost control of their curricular and pedagogical skills; and they are expected to learn new techniques required to follow direction by textbook publishers and to control students (reskilling).

Nevertheless, the writer recognized that this cannot be considered the absolute truth. Of course, there is space for resistance. It is possible for each school to integrate and modify the content. However, individual resistance is more likely to appear than collective resistance, due to the structure of the school system.

Also, it was intriguing to see how Apple criticizes his own values and beliefs in order to make sure that he was as neutral and realistically as possible. He made a point to avoid pessimistic or optimistic postures, and rejected the possibility of creating absolute truths. In his own words, "Social and cultural life is simply too complex to be caught by totally deterministic models" (p. 86). Furthermore, he tried to motivate the reader to do more than just criticizing the way and condition of our school system and its relationship with culture, economy and governmental work. This is something that he and we have in common. That being said, however, we still wish he had emphasized more the way that educators, principals, parents, citizens, and policy makers should follow in order to improve the system.

After we finished reading the first book, we felt that something was missing on Apple's discourse. We especially felt this void because all of the things he expressed about the power of education were completely theory-based. He did not provide any practical and vivid examples on how activist or critical educators could use educational or informal settings to transform the needs of the community. However, the second book we chose to read, *Global crises, social justice and education* filled the gaps he had left in the first reading.

In this book, Apple was aware of the importance of recognizing that an educator by him/herself cannot solely drive economic transformation. Instead, he/she must think as critically and rigorously as possible about the relations between policies and practices in education and larger sets of dominance while connecting this to action with and by social movement. In regards to curriculum analysis, Apple suggested that,

when analyzing the curriculum, instead of just asking questions like *Did the students master [a particular subject matter] or Did they do well on [a test]?* the activist or critical educator should ask the following questions: *Whose knowledge is this? How did it become official? What is the relationship between this knowledge and the ways in which it is taught/evaluated? What can we do as critical educators, researchers, and activists to change existing educational and social inequalities for the better?*

Apple's main goal was to analyze the ways in which critical and democratic educational and social movements have sought to fight back global crisis. With this in mind, he invited six authors (Ross Collin, Keita Takayama, Assaf Meshulam, Jen Sandler, and Erika Mein) to share their testimonies on the use of critical education around the world. They exemplified four specific cases where the role of critical education mediated and challenged the relations of dominance and subordination that specific communities had faced. Far from being romantic, they divulged the work that some activist and committed educators have done in the United States, Japan, Israel/Palestine, and Mexico.

They decided to choose those four examples as a way of giving the reader a deeper view of why and how education can be impacted by globalization. They avoided general statements and provided a detailed critical analysis of what is happening in those countries, all while opening a broader panorama on what educators and community members can do to alter their realities. They were also aware that the four examples could not represent the immense complexities of education and its connections to the relations of dominance and subordination. They do however believe examples can help us understand real people and real movements trying to challenge their circumstances. In that sense, they challenge readers to understand their own role supporting the struggles toward a long revolution.

The first case presented took place in the United States. Apple invited Dr. Ross Collin to examine how globalization has shaped and is shaping specific processes and practices in public schools and literacy development. They made an analysis of the current characteristics of this country. Aspects such as the new emerging structures of dominance, several major economic changes, multiculturalism, immigration, and social movements around and inside education were highlighted. They pointed out how neoliberal tendencies have influenced the country, including areas of educational reform. Many of the school reforms proposed and implemented by this tendency

include standardized testing, schooling choice programs, and slowed growth in governmental spending on K-12 public education. In this regard, education policies were designed to put less emphasis on preparing kids for today's world, but to increase attention in improving student's standardized test scores and traditional instruction.

The writers explained how the expansion of school choice programs and educational markets correlates with increased segregation of schools by race and class. For example, students from working class families and schools of color focus their curriculum on standardized knowledge measured by high-stake tests. On the contrary, more emphasis was put on systematic thinking, experimentation and collaboration amongst white middle-class students. In addition, the most affluent families use their economic social and cultural capital to expose their kids to more experiences, attain credentials, and develop the literacies and competencies valued by the higher education market. Also those affluent parents tap into an informal network to secure their children positions in schools that cultivate images of prestige.

The authors went beyond explaining all of the negative circumstances between education and reality. They showed that there are actions and movements that can challenge realities. For instance, concerning mobilization around immigration, they analyzed the case of activist students and their use of digital tools to circulate information and link together shifting networks of students to participate in both long-planned and spontaneous events that challenge immigration issues. In this case, teachers provided them with opportunities to network with potential allies and acquire literacies useful for activism.

They also helped them to develop digital literacies for use related to activism. Consequently, the classroom was not a traditional place for teaching. Instead, it became a

laboratory of practice, exercise, and achievement of rights, of formation, of autonomous, critical and creative historic subjects, full citizens, identified with ethical values, willing to construct a social project that has as a center of attention the practice of justice of freedom, of respect, and fraternal relationship among men, and women and a harmonic relationship with nature. (Apple, 2009, p. 45)

For the second case, Apple invited Dr. Keita Takayama, who presented a very interesting case from Japan, a country that has growing neoconservative and ultra nationalist tendencies and which has strong central governmental control over education. The author focused on one of the most significant

events in the post-war history of Japanese education. In the history of Japan, part of the government and conservative parties believed that through the implementation of the Fundamental Law of Education (FLE) the country was influenced by western ideologies, such as "individuality and human rights". In that sense, it was attacking Japanese traditions and patriotism.

Therefore, the Minister of Education and policy makers strengthened its administrative control over curriculum, teachers and textbooks. By the 1990s Japan suffered social, economic and political reforms. Corporations pursued global competitiveness. They found traditional gender divisions in the workplace to be an impediment to global competitiveness. Therefore, they put a lot of pressure on policy makers to create a gender-free educational system. Incorporating feminist ideas in and outside of education became a goal. Mobilization of citizens and educators promoting gender equality in education became more prominent. The Ministry of Education adopted the child-centered constructivist curricular orientation.

This transformation was influenced by corporations and their demands. They were looking for students to possess problem-solving skills, and independent and creative thinking aptitudes. The Ministry of Education also accepted textbook references to the darker side of Japan's history during the war. Nevertheless, this did not last long. In the 2000s a call was made to eliminate all negativity from history education. They wanted new books that enabled children to be proud of being Japanese. They also included as a curricular goal for sixth-grade students to cultivate a feeling of love for their nation. The Ministry also criticized the gender policy arguing that it was destroying marriages and families.

Consequently, textbook screening officers ordered textbooks publishers to eliminate expressions such as "gender" and "gender-free" from their publications. Takayama recognized the importance of having a global view to learn from other nations about the consequences of neoliberal/neoconservative changes. Also, the need to make some alliances that cut across national boundaries proved crucial to be effective in challenging the conservative politics in Japanese education.

For the third case, he invited Assaf Meshulam to talk about Israel/Palestine. This region of the world has been characterized by their constant tensions and national/international disputes. Their education system is based on religion, national identity, and is a symbol of domination. The first part of this section is very similar to Apple's view of critical education

described in his book *Education and power*. For the writers, a school is not merely reproductive, but also a cultural producer.

However, they emphasized on the knowledge produced by dominant groups that reinforce the cultural form of those groups. In that sense, the Israeli public education system has produced the state's citizens and official knowledge with the purpose of hegemonic interest, and to control and subordinate select groups of citizens. For instance, the education policies were unfair to the Mizrahi children who would not go beyond elementary education. Furthermore, they were forced to register only at vocational schools. They did not have the possibility of enrolling in higher education. However, thanks to global influences and forces, new discourses and multicultural identities have entered their country. Those ideologies have generated the structural change that has enabled individuals and social movements to challenge the hegemonic official curriculum and pedagogy.

The Kedma School is a clear example of an activist school in Jerusalem. They had mobilized the community, parents, and activists to challenge the inequality of the Israeli public education system. It was necessary to empower the communities by improving educational achievement. They included into the curriculum elements of the Mizrahi culture, history and traditions. Also, they created a theory influenced by Freire's approach that could support the needs of the community and build in the student a spirit of belonging.

These activists created a grass-root movement involving parents and communities to create a school that did not even exist by knocking on doors, appearing on the local television, distributing flyers and putting posters-up. They faced significant opposition and criticism while donating their time. By the end, they challenged the system and achieved the change they were looking for.

For the last case, Apple invited Dr. Jen Sandler and Dr. Erika Mein to talk about Mexico, a country that faces gender inequalities and importation of neoliberal economic policies that impact people's lives and futures. These impacts rise to the surface social movements that include groups of women, indigenous, and poor people. The neoliberal tendencies have affected Mexico in a wider way. For instance, policies such as the North American Free Trade Agreement (Nafta) has hurt the poor and has

produced a massive devaluation of the peso. It has also emphasized privatization and decentralization, and the state has reduced the education budget. However, new movements have risen and civil society has opened spaces where ordinary people can enter into dialogue about power, privilege and rights. Spaces where they can make demands on the state and the market through movements or labor unions. These civil society groups promote the community-based popular education ideology (Paulo Freire's approach), which allows the learner to develop "a critical understanding of the politics of their oppression and develop an analysis along with the skills to act, to transform their circumstances and to promote justice and liberation" (p. 171).

The authors shared in this chapter two specific examples of a movement created by civil societies. We will mention one which was led by the Center for Education in Support of Economic Production and Environment (CEP). This organization recognized a major need of the community, which was facing several issues. There was an economic breakdown due to agribusiness in the region. Four full time popular educators understood the importance of creating training programs that promoted leadership among the population. They established popular education workshops and pedagogical fairs. In order to have spaces of dialogue and analysis of the socioeconomic breakdown they created classes that promoted health, economics, citizenship and leadership. Many of these educational opportunities were even geared toward women. In addition, they included entrepreneurial ideas giving them the basis to create and sell domestic products. As a consequence, the economic activity rose in that community.

These are four clear examples of how critical education can be utilized. They give the reader a deeper view of what, why, and how education can be impacted by globalization. In addition, it provides a framework for what activist and committed educators can do to transform their realities.

## Reviewed Books

- Apple, M. (1995). *Education and power* (second edition). Nueva York: Routledge. ISBN: 0-415-91309-8
- Apple, M. (2009). *Global crises, social justice and education*. Nueva York: Routledge. ISBN: 0-415-99597-3.



## Revista Pedagogía y Saberes

### Política editorial

La revista Pedagogía y Saberes se reconoce como una publicación académica cuyo objetivo consiste en la divulgación de las investigaciones y reflexiones realizadas en el campo de la educación y la pedagogía con el propósito de contribuir al desarrollo del pensamiento educativo y al debate de las ideas pedagógicas. En este sentido, se propone divulgar trabajos que aporten a la teoría, a las acciones y a la comprensión de los problemas educativos y pedagógicos.

Como toda publicación académica, la Revista cuenta con un número determinado de áreas prioritarias de divulgación: la investigación, la reflexión, la fundamentación teórica, la revisión de temas, la sistematización de experiencias, la historia y el análisis de los problemas educativos y pedagógicos, así como su relación con otras disciplinas y saberes.

### Pautas para la presentación de artículos

El Comité Editorial de la revista “Pedagogía y Saberes” invita a docentes e investigadores de la educación y la pedagogía a enviar sus colaboraciones, las cuales deberán acogerse al siguiente formato:

- El material deberá ser preferiblemente inédito. En caso contrario, se deberá incluir el nombre de la publicación donde ha aparecido y la fecha; asimismo, la dirección del director y una carta del autor o del editor en la cual se autoriza su reproducción.
- Si el artículo consiste en la presentación de los *Resultados de una investigación*, el texto deberá contener explícitamente la metodología, los resultados y las conclusiones del estudio; éstas deberán diferenciarse del apartado teórico y conceptual.
- Si el artículo expone una *Reflexión* resultado de investigaciones en curso o terminadas, tal condición deberá quedar explícita en las aclaraciones a pie de página; en consecuencia, se han de mencionar la institución y el título del proyecto del cual se deriva la reflexión.
- Si el artículo pretende una *Revisión o estado del arte* que da cuenta de avances y tendencias de un objeto de investigación, la bibliografía no puede ser inferior a cincuenta (50) referencias.
- Si el artículo no se corresponde con ninguno de los anteriores aspectos, el autor (o autores) deberá exponer de forma explícita si se trata de una reflexión no derivada de investigación, un reporte de caso, una revisión de tema, un ensayo, una sistematización de experiencias, etc.
- Además de reflexiones y trabajos derivados se reciben traducciones y reseñas de libros del campo de la educación y la pedagogía.
- Los artículos deben tener una extensión mínima de 15 y máxima de 25 páginas, escritas a espacio y medio en tamaño carta, en letra Times New Roman de 12 puntos. La bibliografía y los anexos como gráficos, tablas y demás, en caso de tenerlos, se incluirán aparte del texto y no contarán como parte de la extensión del mismo.
- Después del Título de cada artículo se deberá incluir *el nombre completo del autor o de los autores* y con el símbolo de asterisco (no numerado) a pie de página, referir *el último título académico, la filiación institucional, el correo electrónico* y las aclaraciones que se consideren pertinentes.
- Los artículos deben incluir las notas aclaratorias a pie de página, numeradas por el sistema arábigo (1, 2, 3, etc.).
- Las citas y referencias bibliográficas deben hacerse en el cuerpo del escrito de acuerdo con la normas APA, es decir, apellido del autor, año del texto y página, cuando se trate de cita textual (Ejemplo: Bourdieu, 1990, p.52), o (Bourdieu, 1990), cuando se trate de citas contextuales.

- La bibliografía completa debe citarse al final del artículo de la siguiente forma: apellidos, iniciales de los nombres, año entre paréntesis, título, ciudad, editorial. (Ejemplo, Bourdieu, P. (1998). *La distinción*. Madrid: Taurus).
- Los artículos deben incluir un *resumen* en español, uno más en inglés (abstract) y otro en portugués (resumo) de entre setenta y cien palabras, cada uno, con sus respectivas palabras clave (máximo cinco). Éste deberá orientar al lector sobre el contenido del artículo.
- Si se incluyen cuadros y graficas, además de estar presentes en el artículo, deben enviarse en un archivo por separado y en anexo, con sus respectivos número, título y fuente. En el texto se indicará el lugar de cada gráfico o tabla, según el número. (Ejemplo, Tabla 1, Gráfico 2).
- Asimismo, se anexarán en archivo adjunto los datos del autor: nombres y apellidos completos, formación académica (de pregrado y de posgrado) dirección postal, teléfono, fax, correo electrónico, nacionalidad, listado corto de publicaciones recientes, afiliación institucional y áreas de interés.
- Los trabajos recibidos serán considerados inicialmente tanto por el Comité Editorial como por el Comité de Apoyo Científico; de ser aceptados pasarán a la evaluación por pares nacionales y extranjeros, en condiciones de anonimato. Una vez recibidas las evaluaciones, los conceptos se remitirán a los autores para su conocimiento. De ser aceptado el artículo, se le informará oportunamente a los autores la fecha de la publicación.
- El envío de un artículo para su publicación implica la autorización, por parte del autor, de reproducción del mismo por cualquier medio impreso o virtual, en cualquier momento que la Revista lo considere pertinente.
- Los artículos ajustados a las anteriores especificaciones deben enviarse a la dirección electrónica: [pedagosaberes@pedagogica.edu.co](mailto:pedagosaberes@pedagogica.edu.co)

## Editorial Policy

“Pedagogía y Saberes” is an academic publication which deals with the disclosure of research and reflections carried out in the field of education and teaching which are aimed at contributing to the development of educative thought and the discussion of pedagogical ideas. As a result, it sets out to publish articles that support the theory, the actions and the understanding of educational and pedagogical problems.

The journal tackles a specific number of important areas: research, theme reviews, reflection, establishment of theories, systematization of experiences, history and the analysis of educational and pedagogical problems as well as their relations to other disciplines and knowledge.

## Guide lines for submissions

The Editorial Committee of “Pedagogía y Saberes” encourages teachers and pedagogy researchers to send their contributions, which must follow the next format:

- The material must preferably be unpublished. If authors wish to use the article again in a publication written or edited by them, they may do so provided that its original publication in the *Pedagogía y Saberes* journal is acknowledged. In the case of published material, the name, place and date of publication must be included; the address of the director / editor and a letter from the author or the editor who has authorized the reproduction of the material.
- If the article consists of a presentation of the results of a research, the text must explicitly contain the methodology, the results and conclusions of the study; these results must be theoretically unique and conceptual.
- If the article presents a reflection as a result of a research, in progress or completed, there must be explanations at the footnotes; citations should appear within the text. Moreover, the institution and the title of the project must be mentioned.

- If the article is a revision or state of art that considers as an objective research's advances and tendencies, the bibliography must not be less than 50 references.
- If the article does not fit any of the previous characteristics, the author/ authors must be explicitly stated if it deals with a reflection which was not derived from research, a case report, a revision of a topic or systemized experience.
- In addition to reflections and derived works we receive translations and reviews of educational and pedagogical books.
- The articles must be a minimum of 15 pages and a maximum of 25 pages, 1.5 spaced letter-sized, font: Times New Roman, 12 points. The bibliography and the appendix which includes graphs and tables must be included as part of the text and will not be considered as part of the article.
- After the title of every article the complete name of the author/authors must be included and must be marked with an asterisk (not numbered) at the footnote to refer to the last academic title, the institutional affiliation, e-mail and other explanations that you consider pertinent.
- The articles must include explanatory notes at the footnotes, with the Arabian numbering system (1, 2, 3, etc.).
- The citations and bibliographical references must be included in the body of the piece according to the norms of the APA style, Sixth Edition; in other words, author's surname, text's year and page, in the case of in-text citations (For example, Bourdieu, 1990, p. 52) or (Bourdieu, 1990) for contextual citations.
- The complete bibliography must be cited at the end of the article in the following way: surnames, initials, year in parenthesis, title, city and publishing company. (For example, Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. California: Stanford University Press).
- The articles must include an abstract in Spanish, English and Portuguese (60-100 words), all of them academic language, with their respective key words (maximum 5). This must give the reader an idea of the content of the article.
- If charts and graphic aides are included they must be presented in the article and must also be sent in a separate and an attached file, with the respective number, title and source. In the text, the place of each graph or table must be indicated, according to the number. (For instance, Table 1, Graph 2).
- A file of the author's information must be attached as well: complete names and surname, academic titles (undergraduate and postgraduate), address, telephone, fax, e-mail, nationality, short list of recent publications, institutional affiliation and areas of interest.
- All submissions go through a peer review process. Firstly, the pieces received will be considered by the Editorial Committee and the Scientific Support Committee; once they are accepted, they will be sent for assessment to national and foreign pairs, and the author(s) will be anonymous. Once the concepts are received they will be sent to the authors. If the article is accepted, the author will be informed about the date of publication.
- The sending of an article for possible publication implies the author's authorization for the reproduction of the piece by any printed/visual media whenever the journal considers it relevant.
- Articles that follow the previous instructions must be sent to the following email address: [pedagosaberes@pedagogica.edu.co](mailto:pedagosaberes@pedagogica.edu.co)

---

## Política editorial

A revista 'Pedagogía y Saberes' se reconhece como uma publicação acadêmica cujo propósito é a divulgação de investigações e reflexões realizadas no campo da educação e da pedagogia com o propósito de contribuir ao desenvolvimento do pensamento educativo e ao debate das idéias pedagógicas. Neste sentido, se procura divulgar trabalhos que aportem à teoria, às ações e ao entendimento dos problemas educativos e pedagógicos.

Como toda publicação acadêmica, a Revista conta com um número determinado de áreas prioritárias: pesquisa, revisão, reflexão, fundamentação, sistematização de experiências, história e análise dos problemas educativos e pedagógicos assim como sua relação com outras disciplinas e saberes.

## Normas de apresentação de trabalhos

O Comitê Editorial da revista *Pedagogia y Saberes* convida professores e pesquisadores do campo da educação e da pedagogia para enviar suas colaborações, que deveram ter em conta os seguintes critérios:

- Um texto de preferência inédito. Caso contrário, se deverá incluir o nome do periódico ou coletânea onde foi publicado e a data; assim como o endereço do diretor e uma carta do autor ou do editor na qual se autoriza a sua reprodução.
- Se o artigo consiste na apresentação de resultados de uma pesquisa, o texto deverá explicitar a metodologia utilizada na pesquisa e as conclusões, as quais deveram diferenciar-se do apartado teórico e conceptual.
- Se o artigo expõe uma reflexão produto de pesquisa em curso ou concluída, tal condição deverá ficar explicitada numa nota de rodapé; em consequência, é preciso mencionar a instituição e o título do projeto do qual se deriva tal reflexão.
- Se o artigo pretende uma revisão ou estado da questão que dê conta de avanços e tendências de um objeto de investigação, a bibliografia não pode ser inferior a 50 referências.
- Se o artigo não se corresponde com nenhum dos anteriores aspectos, o autor (ou autores) deverá(ão) caracterizar o tipo de texto, isto é, assinalar se é uma reflexão não derivada de pesquisa, um reporte de caso, uma revisão do tema, um ensaio, uma sistematização de experiências, etc.
- Além das reflexões e trabalhos derivados de pesquisas se recebem traduções e resenhas de livros do campo da educação e da pedagogia.
- Os artigos devem ter uma extensão entre 15 e 25 páginas, eles devem ser justificados, digitados em espaço 1,5, em fonte Times New Roman, corpo 12 em folha de papel tamanho carta. A bibliografia, anexos e gráficos, tabelas e demais, caso de ter-los, deveram ser apresentados no final do texto e não contaram como parte da extensão do mesmo.
- Depois do título de cada artigo se deverá incluir o nome completo do autor ou dos autores e, com o símbolo de asterisco (não numerado) em nota de rodapé, referir o último título acadêmico, a filiação institucional, o e-mail e as esclarecimentos que se considerem pertinentes.
- Os artigos devem incluir os esclarecimentos ou ampliações do texto em notas de rodapé, numeradas pelo sistema arábigo (1, 2, 3)
- As citações e referências bibliográficas devem fazer-se no corpo do escrito segundo as Normas APA, isto é, sobrenome do autor, ano do texto e página, quando se trate de citação direta (exemplo Bourdieu, 1990, p. 52), ou (Bourdieu, 1990), quando se trate de citação indireta.
- A bibliografia completa deve citar-se o final do artigo da seguinte forma: sobrenomes, as letras iniciais dos nomes; ano entre parêntesis, título, cidade, editorial. (Por exemplo, Bourdieu, P. (1998). *A distinção*. Madrid: Taurus).
- Os artigos devem incluir um resumo em espanhol, um abstract em inglês e um resumo em português, entre setenta e cem palavras, cada um deles com as suas respectivas palavras-chave (máximo cinco). O resumo deverá orientar ao leitor sobre o conteúdo do artigo.
- No caso do texto incluírem quadros e gráficos, além de ficar presentes no artigo, eles serão enviados num arquivo separado, com seu respectivo número, título e fonte. No texto se indicará o lugar de cada gráfico ou tabela segundo o número. (Por exemplo, Tabela 1, Gráfico 2).
- Assim mesmo, em arquivo adjunto deve vir uma folha com os dados do autor: nomes e sobrenomes completos, formação académica (graduação e pós-graduação), endereço postal, telefone, e-mail, nacionalidade, listado curto de publicações recentes, filiação institucional e áreas de interesse.
- Os trabalhos recebidos serão considerados inicialmente tanto pelo Comitê Editorial como pelo Comitê do Apoio Científico; de ser aceites passaram para avaliação de pares

nacionais e internacionais, em condições de anonimato. Uma vez recebidas as avaliações, os conceitos se remitem aos autores para o seu reconhecimento. De ser aceito o artigo, se informará oportunamente aos autores a data da publicação.

- O envio de um artigo para sua publicação implica a autorização, por parte do autor, da

reprodução do mesmo, por qualquer meio impresso ou virtual, no momento que a revista considere pertinente.

- Os artigos ajustados às anteriores especificações podem enviar-se ao endereço eletrônico: [pedagosaberes@pedagogica.edu.co](mailto:pedagosaberes@pedagogica.edu.co)

**Revista Pedagogía y Saberes**  
**Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación**  
Calle 73 n.º 11 – 73 Edificio P. Segundo piso  
Teléfonos: (57) (1) 594 18 94 – (57) (1) 347 11 90 Ext. 317, 447  
Correo electrónico: [pedagosaberes@pedagogica.edu.co](mailto:pedagosaberes@pedagogica.edu.co)  
**Bogotá D.C. Colombia**