

---

**LA FIGURA DEL MAESTRO EN LOS ALBORES DE LA TRADICIÓN PSICOLÓGICA: EL CONGRESO PEDAGÓGICO INTERNACIONAL AMERICANO, DE 1882 <sup>1</sup>**

*Paola Dogliotti – Universidad de la República (UdelaR)*

**RESUMEN**

El presente texto forma parte de una indagación más amplia sobre la *tradición normalista* en la reforma educativa uruguaya en el Uruguay del Novecientos. Se indaga sobre la educación del cuerpo en la formación del maestro en tanto instancia que se articula con lo moral, lo higiénico, y como ella abona a la configuración de la figura del maestro en los albores de la *tradición psicológica*. Se toma como fuente el Congreso Pedagógico Internacional Americano de 1882 y se indaga sobre lo que implica lo pedagógico en sus relaciones entre la educación y la instrucción, su constitución como ciencia de la educación a partir de los desarrollos de la psicología y las ciencias médicas, las tensiones entre enseñanza y aprendizaje, y las concepciones de método, elementos que constituyen la trama de lo curricular en la creciente estatización de la educación en los países sudamericanos.

**PALABRAS CLAVE**

Cuerpo; Formación de maestros; Enseñanza; Educación.

**THE FIGURE OF THE TEACHER AT THE DAWN OF THE PSYCHOLOGICAL TRADITION: THE AMERICAN INTERNATIONAL PEDAGOGICAL CONGRESS OF 1882****ABSTRACT**

This text is part of a broader inquiry about the *normal tradition* in the educational reform in Uruguay in 1900. It explores the body education in the teacher education as a instance that articulates with the moral, the hygienic, and as she paid to the configuration of the figure of the teacher at the dawn of the *psychological tradition*. Source is taken as American International Pedagogical Congress of 1882 and inquires about what is involved in the pedagogical relationships between education and training, its constitution as a science of education from the development of psychology and medical sciences, tensions between teaching and learning, and conceptions of method, elements that constitute the fabric of the curriculum in the growing nationalization of education in South American countries.

**KEY-WORDS**

Body; Teacher education; Teaching; Education.

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte de la tesis de maestría titulada: “Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)” y se enmarca en la interacción de las líneas de investigación: *Enseñanza Universitaria* (ENUN), *Políticas educativas, currículum y enseñanza* (PECE) (ambas del Dpto. de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE) y *Políticas educativas, cuerpo y currículum* (PECUC) (Departamento de Investigación del ISEF, UdelaR). Es producto del grupo de la Universidad de la República incorporado al Programa de Políticas Educativas del Núcleo Disciplinario Educación para la Integración de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo.

## 1. INTRODUCCIÓN

Partimos de la premisa de que no hay una educación posible que no sea en y sobre el cuerpo. Este artículo pone a disposición una serie de consideraciones que indagan sobre las formas de constitución de una educación del cuerpo y la configuración de los discursos sobre el maestro en el escenario de discusiones llevadas a cabo en el Congreso Pedagógico Internacional Americano, de 1882. Fue realizado en Buenos Aires, inaugurado el 10 de abril y se desarrolló a lo largo de 28 días, además de una serie de sesiones preparativas. Fue convocado en el marco de la “Exposición Continental de la Industria” realizada en Buenos Aires. Participaron entre 250 y 300 personas; concurren cinco delegados de Uruguay, catorce delegados de las provincias argentinas –además de Enésimo Leguizamón, Domingo F. Sarmiento y José M. Estada, que ocupaban cargos en la mesa– uno del Imperio del Brasil, uno de Paraguay, uno de Bolivia, uno representando a San Salvador, Costa Rica y Nicaragua y uno de Estados Unidos, aunque mayoritariamente participaron maestros y maestras de la ciudad y la Provincia de Buenos Aires, directores y directoras de escuelas normales y representantes de las provincias. Las sesiones preparatorias estuvieron destinadas a determinar la forma de funcionamiento y el carácter de las resoluciones. Para los miembros del Congreso las decisiones serían de carácter vinculante; de ahí que los miembros participantes fundamentaron sus votos (ROMANO, 2011). El Congreso tuvo una especial relevancia para el desarrollo de los sistemas educativos de la región, avanzó en sistematizar la experiencia de escolarización desarrollada hasta el momento y contribuyó a anticipar los debates claves del siglo XX. Fue el primer congreso en su género, con carácter y resonancia internacional, que tuvo trascendencia en toda América. Además, fue el inspirador de la Ley N° 1.420, de 1884, cuerpo normativo matriz de la organización y desarrollo educacionales subsiguientes de la República Argentina.

Se utilizan como fuentes dos informes realizados por los congresistas uruguayos: el Informe de los delegados oficiales de la República Oriental del Uruguay Jacobo A. Varela<sup>2</sup> y Alfredo Vásquez Acevedo<sup>3</sup>, y el Informe de tres de cuatro de los delegados de la Sociedad de

---

<sup>2</sup> Hermano de José Pedro Varela, lo sustituyó en el cargo de Inspector Nacional de Instrucción Primaria unos meses después de su muerte, el 5 de enero de 1880. Estuvo invitado en calidad de vicepresidente del Congreso.

<sup>3</sup> Rector de la Universidad, la nota fue presentada casi con seguridad por este. El Dr. Vásquez nació en Buenos Aires, en 1844, donde sus padres se instalaron por razones políticas de su filiación blanca. Entre los años 1854 y

Amigos de la Educación Popular, Francisco Antonio Berra<sup>4</sup>, Carlos María Ramírez<sup>5</sup> y Carlos María de Pena.

Todos ellos estuvieron vinculados a la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, que cooperó con José Pedro Varela en la primera reforma educacional, y que, luego de su muerte, ampliaron y diversificaron. Francisco Antonio Berra estructuró las bases de funcionamiento de la educación secundaria con su Informe al Ateneo de 1880 y orientó pedagógicamente los estudios normales durante tres décadas; Vásquez Acevedo, según Ardao (2008), se constituyó en uno de los más grandes rectores de la Universidad e impulsor de una de las más importantes transformaciones que haya experimentado en la historia nacional dicha casa de estudios; Jacobo Adrián Varela, cuya gestión de diez años al frente de la educación primaria (enfrentado alguna vez con un gobierno de facto particularmente duro) permitió consolidar el impulso inicial de su hermano José Pedro (que había durado tan solo dos años, frustrado por su muerte). En los debates del Congreso y en el estudio de sus Comisiones, todos ellos realizaron aportes de significación. Francisco Antonio Berra disertó sobre el tema de los métodos en general: “Doctrina de los métodos considerados en sus aplicaciones generales”; Carlos María de Pena sobre la “Doctrina de los objetos para la enseñanza primaria”; Alfredo Vásquez Acevedo disertó sobre “Las lecciones sobre objetos” y Jacobo A. Varela sobre “La educación de la mujer”. Los congresistas uruguayos tuvieron un papel protagónico en la realización de gestiones previas para que los temas y acuerdos del Congreso tuvieran carácter de generalidad y no se refirieran, como se había planteado inicialmente, solo a los problemas de la República Argentina (PALOMEQUE, 2011).

---

1860 residió en Buenos Aires y continuó sus estudios, aunque se graduó en jurisprudencia en la Universidad de la República de Uruguay en 1867. Como casi todos los intelectuales uruguayos, figuró, en 1868, en la Sociedad de Amigos de la Educación Popular y su compromiso con la educación fue intenso y perdurable. En los años 80, se integró a la Dirección General de Instrucción Pública pero también inició, desde su actividad en las tres oportunidades en que ocupó el Rectorado de la Universidad, la transformación más importante de la máxima casa de estudios (DELIO, 2011, p. 4).

<sup>4</sup> Casi con certeza la nota fue presentada por este. Berra (1844-1906) nació en la ciudad de Buenos Aires, a los 8 años, se mudó a Uruguay. En 1872 dictó conferencias en el Club Universitario y ocupó cargos docentes en la Universidad. En 1869 comenzó una larga vinculación con la Sociedad de Amigos de la Educación Popular. En 1875, a propuesta de José P. Varela, fue designado miembro de la Comisión de Instrucción Pública de Montevideo. Renunció al poco tiempo –por discrepar con la política del gobierno de Latorre– pero igualmente desarrolló una importante actividad. Publicó varias obras pedagógicas entre las que se destaca **Apuntes para un curso de pedagogía**, que inició en 1878 y publicó en 1883. En 1894 se trasladó a Buenos Aires a ocupar el cargo de Director de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, que abandonó 1901. En 1898 ocupó la cátedra de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (BRALICH, 2011).

<sup>5</sup> Ofició de Secretario del Congreso.

Nos preguntamos por qué nos remitimos a hablar sobre educación del cuerpo y no de enseñanza del cuerpo<sup>6</sup>. Como se explicita a lo largo del Congreso pareciera que lo pedagógico no pudiera referirse a otra cosa que no sea sino esa instancia donde lo central es la formación de lo humano y todo el despliegue de los diversos dispositivos que ello implica. A partir del análisis de algunas discusiones llevadas adelante en el Congreso se establece una cierta linealidad semántica entre los significantes: educación, pedagogía, educación del cuerpo, educación moral, psicología, higiene, métodos, instrucción, naturaleza. Todos ellos son articulados en un gran adminículo prescriptivo y teleológico, que implica una forma de biopolítica.

## **2. EDUCACIÓN DEL CUERPO: MORAL, HIGIENE Y PSICOLOGÍA**

Cuando se fundamenta la importancia de la coeducación se sostiene que “el fin de la escuela es esencialmente moral; su acción debe ser esencialmente moralizadora; y por lo mismo, debe examinar, antes de adaptarse a tales o cuales costumbres, si éstas son o no morales” (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 360). Pocos años antes del Congreso, José Pedro Varela establecía que la moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo (VARELA, 1874); de sus palabras se deduce una cierta dicotomía entre lo espiritual y lo corporal. En este sentido, la moral viene a formar parte del elemento que regule y controle al cuerpo, como se expresa en la siguiente propuesta de declaración que el doctor W. Escalante presentó en el Congreso:

1° Recomendar al legislador, a los padres de familia y a los maestros la necesidad de atender a la educación práctica de la voluntad de los niños.

2° Recomendar como principales recursos para ese objeto, la instrucción de la inteligencia en los fines y medios apropiados de la acción voluntaria, la disciplina de ésta por la experiencia de sus consecuencias naturales y **el desarrollo progresivo del imperio de la voluntad sobre los órganos en los ejercicios físicos y sobre la sensibilidad en los casos ocurrentes** (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 351; el destacado es nuestro).

---

<sup>6</sup> Desde nuestra perspectiva de análisis distinguimos la educación del cuerpo de la enseñanza, en tanto, la primera remite a los aspectos ligados al gobierno de los niños y al disciplinamiento de sus cuerpos, mientras que la segunda, desde una perspectiva epistémica, hace referencia a las relaciones con el saber, a la producción de nuevas y variadas experiencias corporales.

Esta declaración fue corregida, ya que no era lo suficientemente pedagógica al tomar solo en cuenta la formación moral por medio de la voluntad excluyendo la sensibilidad y descuidando que “estas dos aptitudes son las dos fuerzas determinantes de las acciones humanas. Educar la una y no la otra, sería malograr los esfuerzos educativos, por el antagonismo que se establecería entre los dos poderes psíquicos” (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 351). Sin una ejercitación práctica de estas facultades la educación moral no se conquista, “se educa moralmente, ejercitando el sentimiento y la voluntad sin cesar en actos morales, habituando gradualmente aquellas aptitudes a obrar bien” (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 351). Como lo expresa Barrán (1994), en el Uruguay del Novecientos era necesario regular mediante la educación moral la sensibilidad; el sentimiento y no solo la voluntad viene a formar parte de las estrategias de pasaje de lo bárbaro a lo civilizado. Pero cuando se tratan de establecer las relaciones entre los sentimientos y la inteligencia, se considera a esta última como “verdaderamente moral”. Esto es explicitado por Berra en un intento de delinear una serie de etapas evolutivas, en un discurso prepsicológico<sup>7</sup>. Los maestros deben conocer las etapas evolutivas del niño, el orden cronológico en que aparecen los diferentes móviles que influyen en la conducta humana y el orden cronológico en que empiezan a manifestarse y adquirir pleno poder:

Concluye el doctor Berra: que si bien en la primera edad de las personas (0 a 7 años) influyen **móviles sensuales** y sensitivos, los predominantes son los primeros, es decir, **los menos nobles**; que en la segunda edad (7 a 12 ó 14 años) siguen obrando los móviles sensuales, pero predominando en la conducta general los sensitivos, que son más nobles, mientras los intelectuales van adquiriendo un poder gradualmente mayor; y que de los 12 ó 14 años en adelante, aun cuando influyen los móviles sensuales, se comparten el predominio los sensitivos y **los intelectuales**, con tendencia a que en el conflicto de unos y otros triunfen los últimos, que **son los verdaderamente morales** (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 354; el destacado es nuestro).

Se presenta una sobrevaloración de lo racional sobre lo sensible. La moral se constituye en base a la inteligencia, en detrimento de los sentimientos y sensaciones. La sensibilidad “bárbara” es dejada de lado por una “civilizada” (Barrán, 1994), dueña de sí, controlable absolutamente, donde no hay lugar para lo sensual y sensitivo sino que hay que reprimirlo por medio de la inteligencia. Así,

---

<sup>7</sup> En cierta medida estos intentos pueden verse, entre otros, en Comenio, en su **Didáctica Magna**, o en **Emilio**, de Rousseau.

Sin la instancia moral, la pedagogía queda cuasi huérfana, en el entendido de que la salud y la robustez del cuerpo humano no aseguran que las fuerzas no estén incorrectamente orientadas y sirvan para hacer el mal, en lugar del efectivo encauzamiento hacia el bien. Es solo por la instancia moralizante que la educación deviene completa y alcanza sus fines supremos (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2007, p. 52).

Lo natural es asociado a la inteligencia y no al estado primario de sensaciones en los primeros años de vida; en este sentido, el discurso se distancia de las ideas rousseauianas por un pensamiento fuertemente imbuido por el positivismo del siglo XIX:

tratando [...] de que los niños conozcan las leyes naturales en virtud de las cuales son funestos los efectos ulteriores de las malas acciones y benéficos los efectos de las buenas, tanto respecto de los individuos como de los pueblos, inculcándoles el temor de los unos y la aspiración de los otros, y habituándolos gradualmente a que obren en virtud de estas previsiones inteligentes de la sanción natural (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 355).

Lo moral está ligado a la idea del bien y lo inmoral al mal; “la inmoralidad tiene por consecuencia natural la desgracia del agente y de la moralidad resulta necesariamente el bienestar”, se establecen “las relaciones naturales del orden moral” [...] “siendo el sistema disciplinario el que se conforma con la naturaleza de las personas” (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 354). Se presenta una cierta necesidad de concebir los hechos y acciones provocados por el devenir social como causalidades y consecuencias de tipo natural. ¿Cómo se puede juzgar la desgracia o bienestar, lo moral o inmoral en función de parámetros naturales? Se está olvidando que los supuestos criterios de “naturaleza humana” son de orden histórico y, por tanto, ideológico, y construyen determinada realidad sobre los objetos. En cierta medida se da una *fechitización* de la moral como modo de controlar el nuevo orden que se desplegaba: el civilizado.

Tanto Jacobo Varela como Berra muestran un pensamiento maniqueo sobre las acciones humanas, el primero a favor del mal y el segundo del bien:

Empero, manifestó el señor Varela que, sí había entendido bien la doctrina expuesta por aquél (refiriéndose a Berra), se venía a consagrar el principio del bien por el bien, cuando, según otras opiniones, fuera el egoísmo, bajo distintas formas, lo que más comúnmente constituye el móvil de las acciones morales (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 356).

El mito del orden natural en relación a lo moral también se establece cuando se está discutiendo en relación a la conveniencia del uso de premios y castigos. La psicología se

enuncia como la ciencia que permite estudiar al niño para poder determinar los mejores modos de disciplinarlo:

Pues bien (prosiguió el doctor Berra): la cuestión de los castigos y los premios, es también **cuestión eminentemente psicológica**, porque se trata en ella de saber cuáles son los medios que más y mejor influyen en la conducta de los niños a quienes se quiere disciplinar y educar. No es posible llegar a resultado satisfactorio ninguno, si no se estudia en la naturaleza del niño cuáles son los hechos que pervierten de una manera u otra su carácter, y cuáles los que corrigen las malas inclinaciones de sus sentimientos y de su voluntad, y los que forman hábitos morales, enérgicos y duraderos. **Examínese, pues, esa naturaleza**, sin preocupación, prescindiendo completamente de soluciones preconcebidas, séase lógico con los resultados del examen, y de este modo se asentarán la disciplina escolar y el sistema educativo en bases firmes y verdaderas, porque serán **bases naturales** (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 353).

La ciencia positiva invade todos los espacios de la vida escolar, se intenta desarrollar un método experimental sobre la conducta humana que permita realizar una serie de prescripciones que formen parte de la nascente ciencia de la educación. Los preceptos morales que guían la educación se constituyen a partir de saberes provenientes fundamentalmente de la psicología y la medicina. Un claro ejemplo de esto se presenta en el debate que se produjo en relación a si eran convenientes las escuelas de internados para la preparación de los maestros normalistas<sup>8</sup>. Esta modalidad puede verse como la versión secularizada de la preparación de los sacerdotes y monjes practicada por la iglesia. El Congreso se pronunció en su mayoría en contra de los internados, aludiendo a una serie de inconvenientes morales y sanitarios, al citar a un higienista escolar francés:

no todos tienen una constitución física bastante robusta para soportarlo sin perjuicio de su salud. [...] El internado es un medio en que halla el mal para propagarse las facilidades que proporciona el ardor de la juventud. [...] Aparte de las influencias que el régimen ejerce en la salud, en el carácter y en las costumbres de los alumnos, ha sido muy difícil o imposible mantener en muchos establecimientos la moralidad, a pesar de los esfuerzos de sus directores (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 376).

Los higienistas son algunos de los principales actores artífices de la política educativa en los orígenes de los sistemas educativos modernos. Ocupan espacios importantes en el diseño de manuales, arquitectura, mobiliario, normas de conducta, hábitos, horarios y cronograma escolar. En relación a las declaraciones aprobadas, dentro del capítulo 2, “Sobre

---

<sup>8</sup> Como veremos más adelante, esta modalidad fue adoptada en los primeros cursos de formación de maestros en la CNEF en la década del 20.

principios generales de la educación del pueblo y de la organización e higiene escolares” en el inciso “a” se establece que “la inspección higiénica y médica debe ser obligatoria en las escuelas comunes y privadas” (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 338). Todos los espacios de la vida escolar están atravesados por la higiene: la nueva **moral médica** en el proceso de secularización de las sociedades modernas. La educación debe “satisfacer las exigencias de la higiene, de la disciplina y de la enseñanza objetiva” (VARELA y VÁSQUEZ ACEVEDO, 1882, p. 422).

Dentro de las declaraciones aprobadas, encontramos las relativas a la arquitectura escolar:

d) La inspección médica debe ser consultada en todo lo que se refiere a la construcción de edificios escolares y sus respectivos enseres e) Cada alumno dispondrá en el salón de escuela de un metro de superficie y seis de capacidad cúbica, no debiendo haber en cada salón más de cincuenta alumnos (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 338).

Se destaca que estas declaraciones deben ser apreciadas “en toda su magnitud para el éxito de la enseñanza y la conservación de las fuerzas físicas” (VARELA y VÁSQUEZ ACEVEDO, 1882, p. 422). Estas medidas implican el mejoramiento y cuidado del cuerpo desde un punto de vista orgánico y determinan un sinnúmero de hábitos y costumbres a inculcar en las nuevas generaciones. Y se fundamenta que:

La práctica de los nuevos métodos de enseñanza aconseja cada día el abandono de los grandes salones, donde las voces se confunden, la disciplina se rebaja, la atención del alumno se pierde y la higiene de los alumnos y el maestro sufre por los esfuerzos que hacen por dominar aquellos inconvenientes. [...] Lo establecido en el inciso e) parece ser el tipo que fija para los centros urbanos de pedagogía la higiene escolar moderna (VARELA y VÁSQUEZ ACEVEDO, 1882, pp. 420-421).

La arquitectura como espacio físico, cultural y social destinado a regular parte de la vida de los hombres, ocupó un lugar importante en el proyecto educativo moderno. Las solidaridades que se tejen entre la arquitectura escolar y los preceptos de higiene son claves: la funcionalidad de salón de clase reposa, imperativamente, en la higiene, del mismo modo que la de los bancos:

f) Los pupitres escolares deben ser de un solo asiento, y mientras esto no sea posible, no debe permitirse el uso de las mesas o pupitres para más de dos alumnos.  
g) Los pupitres deben adaptarse a tres o cuatro alturas distintas, convenientemente graduadas, y con la inclinación correspondiente” (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 338).

Se desarrolla toda una ortopedia pedagógica con el fin de evitar, en el caso de los bancos y pupitres escolares, o corregir, en el caso de la gimnasia, las curvaturas erróneas del cuerpo: “La ortopedia dispone repentinamente de teorías: se torna una disciplina. Sin duda, aún un emprendimiento modesto, pero muestra mejor que otros la revisión total y posible en la organización de los ejercicios y de los movimientos del cuerpo” (VIGARELLO, 2011, p. 31). El banco en el que los niños se sientan a realizar la labor escolar desarrolla simultáneamente la disciplina y la salud.

Al fundamentar la importancia de la enseñanza de la higiene, se muestra el papel principal adjudicado a la mujer ligado a la procreación: “Y mirados desde el punto de vista exclusivo de la instrucción, nada más necesario a la mujer que los conocimientos de anatomía, fisiología y de higiene, pues de ellos depende la salud y la vida de sus hijos” (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 357). La higiene se constituye en uno de los principales mecanismos eugenésicos buscando la prolongación de la vida, en cierta medida se establecen una serie de dispositivos y tecnologías que tienden a una *maximización de la vida* (FOUCAULT, 1998).

Según Barrán (1995), en el escenario del Novecientos, saber médico y moral burguesa se intrincaron para determinar los parámetros de la normalidad, prevenir la enfermedad, controlar los instintos y la sexualidad, fortalecer y vigorizar el cuerpo:

A la moralización de la medicina sucedió la medicalización de la moral. El Novecientos fue un período de crisis y transición entre ambas tendencias [...] mientras nítidamente la Medicina del siglo XIX pretendió fundamentar biológicamente la moral burguesa [...] en el novecientos se comenzó a considerar a la salud pública y personal como la madre de una nueva ética” (BARRÁN, 1995, p. 18).

La gimnasia se presenta como materia obligatoria a ser enseñada en la escuela primaria (tercera declaración del capítulo V) y es presentada con fines higiénicos ya que es junto a la higiene la única materia que se destaca a ser enseñada en el capítulo referido a la “Organización e higiene escolares”:

i) La enseñanza de la gimnástica debe ser obligatoria en las escuelas comunes y privadas, comprendiendo especialmente respecto a los varones los ejercicios de marchas y evoluciones militares j) Las lecciones diarias en la escuela deben ser alteradas con intervalos de descanso, ejercicios gimnásticos, canto y recreos (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 338).

Una de las formas específicas de la educación del cuerpo es ocupada por la obligatoriedad de la gimnasia de raíz europea y las prácticas militares que construyen una forma específica de masculinidad. Los modos de inculcar las segundas difieren a uno y otro lado del Río de la Plata: en Argentina se organizaron batallones escolares a pesar de la oposición de los pedagogos (SCHARAGRODSKI, 2006); en Uruguay, si bien se plantea la discusión, el proyecto nunca se concretó (DOGLIOTTI y RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2010). Si bien los ejercicios militares se prescriben en el capítulo referido a higiene, no figuran específicamente como recomendación dentro del programa escolar a pesar, como señala Ramírez, de que en el modelo francés sí figuran (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 384).

En el Congreso se desarrolla una discusión interesante sobre si se debía enseñar retórica, física, química, fisiología e higiene; algunos consideraban impropias estas materias en la escuela primaria, “no solo por su innecesidad, sino porque la dificultad de su estudio supera las fuerzas mentales de los alumnos que a aquellas asisten” (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 383). El doctor Berra defiende enérgicamente la enseñanza de fisiología e higiene.

La **higiene**, dijo, es una de las primeras necesidades de toda persona, y especialmente en las familias **pobres**. Es incalculable el número de personas que se **enferman** por no haber sabido preservarse de **males** que habría sido fácil evitar. Una vez enfermas, la imprevisión de las consecuencias y la escasez de recursos hacen aplazar el auxilio de los médicos. De aquí resultan muy a menudo constituciones enfermizas de que se derivan una vejez prematura y dolorosa y una **generación** raquítica. [...] se concurre al médico cuando ya el mal no tiene remedio, y sobreviene la muerte. De este modo se explica la gran mortandad de **niños**, cuya primera causa es la **ignorancia** de las **madres**. Bastaría con que estas tuvieran algunas nociones de higiene para que disminuyera considerablemente el número de enfermedades y **defunciones**, cuya disminución importaría a la vez **ahorros económicos** y mayor suma de **felicidad**. Más como no tendrían sentido las reglas higiénicas si no fueran precedidas de nociones de fisiología y anatomía (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 383; el destacado es nuestro).

Se establece una serie de relaciones de causalidad y solidaridades de conjunto entre los significantes: falta de higiene, pobreza, mujer, niño, enfermedad, mal, ignorancia, muerte, infelicidad, gasto económico. La pobreza es sentida como una amenaza que pone en peligro el bienestar de la sociedad en su conjunto ya que ocasiona gastos al Estado. Los pobres constituyen un “peligro biológico” (FOUCAULT, 1998, p. 167) sobre los cuales hay que

administrar una serie de tecnologías de gobierno, entre las que se encuentran la inculcación de una moral burguesa que es presentada como

la moral universal, naturalizada ideológicamente en el discurso constitutivo del gobierno de una nación en general y de la pobreza en particular, a la vez que el cuerpo se convierte en una de las instancias de preocupación por lo público, integrado a la vida de la población a través del sistema de enseñanza” (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2008, p. 85).

### 3. EL MAESTRO EN LOS ALBORES DE LA TRADICIÓN PSICOLÓGICA

En los orígenes de los Estados Nación lo pedagógico comienza a configurarse como una biopolítica<sup>9</sup>, como una forma de control de los individuos y de regulación de la población. En este sentido, la preocupación por la educación del cuerpo será fundamental. La pedagogía se establece como la ciencia que tiene como objeto a la educación y que debe adecuarse, según Berra, al conocimiento de la naturaleza fisiológica y psicológica de la persona:

La pedagogía es una ciencia y como todas las ciencias, se dirige a conocer verdades por el estudio de la naturaleza, y no a formar sistemas arbitrarios. La naturaleza que estudia la pedagogía del niño, o mejor dicho, la del ser humano, porque el hombre aprende en todas las edades con arreglo a leyes naturales bien definidas. **No hay, pues, un solo problema propiamente pedagógico, cuya solución no esté encerrada en la naturaleza fisiológica o psicológica de la persona;** y por lo mismo, no hay un solo esfuerzo afortunado en esta materia, si se ejerce fuera del campo de la naturaleza humana. Así, las cuestiones de método, de procedimiento, de forma, son cuestiones eminentemente psicológicas; las cuestiones de sistema de organización escolar, lo son también; y no hay, por lo mismo, pedagogo digno de este nombre que no las estudie todas en la naturaleza del niño, que no investigue en ella todas las leyes y todas las reglas a que debe subordinarse la conducta de los maestros. El niño es el gran tratado de pedagogía en que tienen que buscar su ciencia todos los que se ocupan de la enseñanza primaria (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 353; el destacado es nuestro).

No hay prácticamente distinción entre pedagogía y psicología. Ambas son producto del estudio de la “naturaleza” humana, en tanto desde lo orgánico y las ciencias que lo abordan –las biología–, se edifica el suelo epistémico de las ciencias de la educación. A

---

<sup>9</sup> “La manera como se ha procurado, desde el siglo XIII, racionalizar los problemas planteados a la práctica gubernamental por los fenómenos propios de un conjunto de seres vivos constituidos como población: salud, higiene, natalidad, longevidad, razas” (FOUCAULT, 2007, p. 359).

partir de estos principios se van a erigir, durante el siglo XX, la didáctica y la pedagogía<sup>10</sup> como los campos de aplicación de las psicologías. Desde estos discursos psicológicos, a lo largo del Congreso son varias las ocasiones donde se establecen las diferencias entre educación e instrucción, aunque ambos conceptos terminan por centrarse en la adquisición de las ideas y habilidades por parte del alumno:

La enseñanza de cualquier materia, hecha según los métodos y las formas apropiadas, produce siempre dos efectos: instruye y educa. Instruye, porque suministra al alumno ideas de que carece. Educa, porque el ejercicio del estudio desarrolla el poder de las facultades cognoscitivas y las habitúa a funcionar fácil y correctamente (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 396).

Otra distinción que se realiza entre ambos términos es en relación a la teoría y la práctica: “muy general ha sido, y es todavía en todas partes, la práctica de instruir sin educar, por creerse que basta suministrar nociones teóricas para formar en los alumnos la habilidad práctica” (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 351). La educación se presenta más cercana a la noción de aprendizaje y la instrucción a la de enseñanza: “*educar* todas las fuerzas personales por un lado, y [...] suministrar por otro todos los conocimientos, toda la *instrucción*” (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 359). Sin embargo, en relación a la conferencia desarrollada por Berra sobre los métodos, de Pena señala su concepción empirista sobre la instrucción acercándola a una especie de intervención en el aprendizaje del alumno:

La escuela primaria debe educar e instruir; y como la instrucción que da tiene por fin hacer conocer las cosas tales como son, menester es presentar al alumno estas cosas en sí mismas; porque ellas encierran la verdad, toda la verdad; porque observándolas directamente en sus fenómenos y en sus relaciones, es como los niños aumentan el caudal de sus impresiones originales y pasan de lo indefinido a lo definido, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto, de lo empírico a lo racional; y porque las nociones adquiridas con presencia de los objetos propios de la ciencia, son las que más tiempo conserva el espíritu y las que más utilizan las personas. Los pedagogistas mejor reputados de nuestros días han desconocido el valor científico de esta doctrina, inculcando la idea de que instruir es exponer y explicar al alumno lo que el maestro sabe, y obligar a aquél a recitar de memoria lo expuesto, grabando esos recuerdos por medio de ejercicios; y se detiene a demostrar lo erróneo de este concepto de la instrucción, fundando en los trabajos del doctor Berra la doctrina de que el niño es en la enseñanza el principal agente, puesto que debe aprenderlo todo observando la naturaleza y pensando por sí mismo acerca de lo que percibe. [...] *El estudio de las cosas deber hacerse en las cosas mismas* (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 391; la cursiva es de los autores).

---

<sup>10</sup> La distinción entre lo pedagógico y lo didáctico se presenta difusa a lo largo de la modernidad. Ambos campos aparecen ligados a principios teológicos y teleológicos que los distancian de la posibilidad de constitución de una teoría en términos de una mínima materialidad. Sobre este asunto consultar Behares (2004 y 2005).

En este discurso positivista no hay distancia entre el objeto de conocimiento y el objeto real. La instrucción consiste en administrar en el alumno la experiencia con los objetos, confundiendo la instrucción con la educación. Dentro de esta posición, el papel del maestro se remite a “provocar” el desarrollo de las facultades del alumno:

Este ejercicio tiene que ser propio del alumno; y para que lo sea, es menester que el maestro se limite a provocarlo: éste es su papel principal en la escuela. ¿Cómo lo promoverá? El éxito depende del modo como se comunique con sus discípulos. No exponerles, ni insinuarles nada en la conversación, es su regla negativa. Hablarles de modo que obligue a la mente a obrar y a seguir un orden en su trabajo, de manera que descubra por sí misma todas las clases de ideas que se le quiere hacer conocer, ésta es la regla positiva que deben observar los que enseñan (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 395).

Se hace hincapié en que la cuestión de la educación, finalmente, remite al trabajo sobre sí mismo. El niño debe descubrir las cosas tal como son, el maestro es solo un guía, “provocador”. El *cuidado de sí*, como despliegue de una tecnología formulada a partir del desarrollo científico moderno, se pone en relación con los problemas de gubernamentalidad (FOUCAULT, 2006a). En su disertación sobre los métodos, Berra señala:

El maestro que más consiga conformar la actividad de sus alumnos con el modo de ser ingénito de sus facultades, ése será el mejor de los maestros [...] La aplicación correcta de los métodos es eficaz, sólo cuando los aplica el alumno a su propio trabajo. [...] no ha de ser el maestro quien perciba y piense, sino que ha de ser el niño mismo. De ahí la doctrina de que es el alumno quien debe desenvolver la acción de sus facultades, según los métodos que correspondan a cada caso, bajo la dirección del maestro (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, pp. 388-389).

El método ya no es una cuestión del maestro sino del alumno, el trabajo intelectual es del alumno.

En relación a la discusión sobre la cuarta declaración del Congreso, sobre si debían suprimirse los premios y castigos, el Barón de Macahuas señala que: “los premios no pueden esclarecer, fortificar, dirigir la conciencia, ni tiene valor la buena acción practicada para merecerlos. Por eso cree que deben ser proscritos como los castigos” (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 352). Los premios y castigos no ayudan al niño a tomar conciencia de sus actos, a decidir por sí mismo sus acciones, “la conciencia, dominada por la representación y lo representable, está en la base del gobierno de sí mismo, funciona como la piedra fundante de una moral que obliga a trabajar sobre sí mismo” (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2007, p. 50).

A diferencia del mundo antiguo, en la modernidad el cuidado de sí es en relación a la conciencia, dejando de lado el trabajo sobre el alma:

Podemos decir que entramos en la edad moderna (quiero decir que la historia de la verdad entró en su período moderno) el día en que se admitió que lo que da acceso a la verdad, las condiciones según las cuales el sujeto puede tener acceso a ella, es el conocimiento, y sólo el conocimiento (FOUCAULT, 2006b, p. 36).

La escuela es el espacio de clausura dentro del cual el niño aprende de sí mismo aquello que aún no sabía, toma confianza en sí mismo, despliega una nueva mirada sobre su ser, se representa a sí y a los objetos y a los otros según una forma específica de conocimiento. La educación es aquella instancia clave donde el niño obtiene una conciencia de sí. El Barón de Macahuas agrega:

La escuela moderna [...] debe cuidar [...] que se desenvuelva la energía interior del niño, propendiendo a disciplinarla sin sofocarla. Las reglas del maestro deben ser sabiduría y amor. [...] La sabiduría y el amor, así reunidos, producen irresistiblemente en un tierno corazón esa docilidad que le hace conservar la libertad en la obediencia y le infunde plena confianza respecto de quienes lo educan. La autoridad, esclarecida por la sabiduría y animada por el amor en el maestro y la confianza en el alumno, tal es la condición esencial de una educación liberal. (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 352).

El maestro es quien con “sabiduría y amor” debe ayudar al alumno en el cuidado de sí a partir de los conocimientos sobre la psicología del niño. El papel del maestro se acerca al de un pastor, quien congrega, guía y conduce al rebaño para asegurar su salvación mediante ejercicios aplicados en forma individualizada que irradian una bondad constante y están orientados por una finalidad establecida para el rebaño. Así,

Esta bondad se emparenta con la abnegación, cualidad ampliamente reivindicada en las perversas adjetivaciones pseudoglorificantes del ejercicio de la docencia, muchas veces llamada de apostolado. [...] Se despliega allí el papel de la “dirección de la conciencia”, en un sentido moral y psicológico. [...] La vigilancia moral y política de las conductas individuales y colectivas hace del individuo y la población dos facetas que deben ser atendidas por médicos y pedagogos, o médicos-pedagogos (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2010, p. 221).

Pedagogía, psicología y medicina se ligan de modo de construir una serie de saberes desde donde se despliegan tecnologías que permiten regular la vida de cada uno y la de la población en su conjunto. Es desde este entramado donde la pedagogía intenta legitimarse como ciencia. El señor Torres, en su segunda disertación sobre “De la reglamentación del ejercicio del derecho de enseñar y de la formación y mejoramiento de los maestros”, señala

que para ser un buen maestro no basta con tener los conocimientos de lo que se quiere enseñar, “se necesitan ciencia y práctica especiales, así también no será buen maestro quien sea ilustrado y tenga sentido común, si ignora la ciencia y carece de la experiencia propias del magisterio”. Define la enseñanza, al igual que José Pedro Varela, como “la aplicación de los principios de la ciencia de la educación” (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 371) y según él la instrucción

consiste en construir ordenadamente los conocimientos de la inteligencia con un fin determinado [...] No se adquiere la idoneidad para el ejercicio de la enseñanza estudiando solamente las materias que se han de enseñar. La eficacia de la tarea docente dependerá principalmente de que el maestro sepa guiar al discípulo, para que éste ejecute ordenadamente la acción de aprender (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 372).

En su discurso, la instrucción se traduce en un mecanismo de intervención en los procesos mentales del alumno. No hay distancia, al igual que en el discurso de Berra, entre la enseñanza y el aprendizaje. En su disertación sobre “Doctrina de los métodos considerados en sus aplicaciones generales”, Berra los define como los modos en que el niño desarrolla los diferentes procesos de conocimiento del mundo de los objetos:

Adquirir conocimientos, es aplicar las facultades cognoscitivas a los objetos que se han de conocer, y que el método no es otra cosa que *el modo como esas facultades proceden naturalmente en el acto de conocer*. El método no es, pues, en la concepción del doctor Berra, la *forma* de conversación que el maestro sostiene con sus discípulos para comunicarles una noción cualquiera, no los procedimientos variables de que se vale para conseguir que los niños realicen alguna operación mental, ni el conjunto de normas, procedimientos y operaciones mentales que verifican el que enseña y el que aprende en el acto de la enseñanza, y **sí sólo la manera natural como funcionan las facultades del discípulo al adquirir una noción cualquiera** (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 387; el destacado en negrita es nuestro y la cursiva del autor).

Se presenta una perspectiva empirista desde donde se despliega la ilusión de conocer las “formas naturales” de desarrollo de la facultades mentales y un único método de ese funcionamiento, según el tipo de conocimiento que se presenta en la propuesta de enseñanza. En este discurso psicológico, en el que el método se presenta como el mecanismo del funcionamiento mental, describiéndose un método para cada tipo de idea a conocer, el papel del maestro es el de “*dirigir* ese ejercicio de los alumnos” (BERRA, de PENA y RAMÍREZ, 1882, p. 390). Es interesante resaltar que la Comisión Especial que trató este tema no pudo ponerse de acuerdo acerca de la nomenclatura de los métodos y resolvió quitar el artículo

tercero, en el que ésta había sido presentada. Sería ficcional pretender extraer de “cada clase de ideas que una ciencia o disciplina trate” un tipo específico de método a utilizar por parte del alumno. Esto da cuenta, en última instancia, de la imposibilidad de traducción plena entre la enseñanza y el aprendizaje; en el discurso de Berra, fundante en cierta medida de muchas didácticas psicologizadas del siglo XX, se presenta una ilusión de transparencia entre ambos vocablos.

#### **4. CONSIDERACIONES FINALES**

De los discursos analizados en el Congreso, se extrae que las principales preocupaciones están centradas en los modos de dominio de la naturaleza infantil y la pedagogía se presenta como el despliegue de las técnicas que exigen esa conquista. Para esto necesita legitimarse como ciencia experimental llamada ciencia de la educación, informada por los saberes provenientes, fundamentalmente, de la psicología y las ciencias médicas. Estas constituyen el suelo epistémico sobre el que se edificará una serie de intervenciones que apuntan al control sobre los cuerpos y a la regulación de las poblaciones. Pareciera que no hubiera otro modo de forjamiento de los Estados Nación que no fuera por el ejercicio sistemático de un espacio de clausura que permita, mediante un aula sistemática y una enseñanza graduada, la provocación de una serie de estados físicos, mentales y morales para el progreso y el desarrollo de las naciones.

La teología cristiana, lejos de haber sido desplazada por los procesos de secularización, tiene una presencia importante en las instituciones modernas. Los procesos de secularización implicaron la reformulación de los mismos principios pero en un nuevo envase: el laico. En la tecnología pastoral, el maestro y el médico sustituyen en parte al cura, la psicología a la teología, el dualismo cuerpo-mente al cuerpo-alma.

El desarrollo científico acompasado por las transformaciones económicas y sociales permitió desplegar una serie de dispositivos para prologar la vida de las naciones. En forma privilegiada la pedagogía se encargó de ocupar este espacio; en este sentido, es una biopolítica.

Llegados a este punto, se nos presenta como idea recurrente que la educación del cuerpo en los discursos analizados en este Congreso remite a aquella instancia infinitesimal

desarrollada en todos los espacios de la vida escolar donde una forma particular de cuidado o gobierno de sí y de los otros se despliega a partir de discursos higienistas y psicologistas, y conforma una idea de “naturaleza” que, performativamente, constituye al nuevo ciudadano bajo el manto de la moral laica.

En relación a la figura del maestro, en los discursos de los congresistas el énfasis está puesto en las cualidades morales de entrega, abnegación y amor por los niños, articuladas en la figura del maestro apóstol. El buen maestro es el que mejor conoce los procesos mentales del alumno para poder intervenir mejor en ellos. La distancia entre la instrucción y la educación prácticamente queda anulada. Todo esto da cuenta de la presencia de la tradición psicológica.

## REFERENCIAS

ARDAO, A. **Espiritualismo y Positivismo en el Uruguay**. Montevideo: Ediciones Universitarias, 2008, [1950].

BARRÁN, J. P. **Historia de la sensibilidad en el Uruguay**. Tomo 1: **La cultura “bárbara”**. Tomo 2: **El disciplinamiento**. Montevideo: Banda Oriental, 1994.

BEHARES, L. E. Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía didáctica”. In: \_\_\_\_\_. (dir.) **Didáctica mínima. Los Acontecimientos del Saber**. Montevideo: Psicolibros, 2004; pp. 11-30.

\_\_\_\_\_. Didáctica Moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas? In: \_\_\_\_\_.y COLOMBO (comps.) **Enseñanza del saber y saber de la enseñanza**. Montevideo: FHCE, 2005; pp. 9-15.

BERRA, F. A., C. M. de PENA y C. M. RAMÍREZ Informe acerca del Congreso Pedagógico Internacional Americano de Buenos Aires, Montevideo, 10 de junio de 1882. In: Varela, J.P. **Obras Completas de J. P. Varela**. Tomo IV. **La Educación Media**. Montevideo: Cámara de Representantes, 1882; pp. 318-403.

BRALICH, J. Historia de la educación entre dos orillas: perspectivas de educación comparada. In: **1ª Jornada de Historia de la Educación Rioplatense: “Congreso Sudamericano de 1882: debates educativos que prefiguraron el nuevo siglo”**, Montevideo: Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE) y Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), 2011.

DELIO, L. Algunos aportes de la Delegación uruguaya al Congreso Pedagógico de Buenos Aires de 1882, en particular el desempeño del Dr. Francisco Antonio Berra. In: **1ª Jornada de**

**Historia de la Educación Rioplatense: “Congreso Sudamericano de 1882: debates educativos que prefiguraron el nuevo siglo”**, Montevideo: Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE) y Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), 2011.

DOGLIOTTI, P. y R. RODRÍGUEZ GIMÉNEZ La educación del cuerpo en Argentina y Uruguay: elementos para un análisis comparativo de su génesis a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. In: **Congreso “Tiempo de cambio y educación: psicoanálisis y educación en la interdisciplina”**. Montevideo, 2010. Disponible en: <http://www.audepp.org>. Acceso: 25/03/2011.

FOUCAULT, M. **Historia de la sexualidad. La voluntad de saber**. México: Siglo XXI, 1998.

\_\_\_\_\_. **Seguridad, territorio, población**. Buenos Aires: FCE, 2006a

\_\_\_\_\_. **La hermenéutica del sujeto**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Nacimiento de la biopolítica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

PALOMEQUE, A. L. La laicidad en el Congreso Pedagógico Internacional Americano de 1882. In: mesa redonda “La laicidad” de la **1ª Jornada de Historia de la Educación Rioplatense: “Congreso Sudamericano de 1882: debates educativos que prefiguraron el nuevo siglo”**, Montevideo: Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE) y Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), 2011.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. Un Estado moderno y sus razones para escolarizar el cuerpo: el sistema educativo uruguayo. In: Pedraza (comp.) **Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina**. Bogotá: Uniandes, 2007; pp. 43-68.

\_\_\_\_\_. La moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo. In: Scharagrodsky (comp.) **Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica**. Buenos Aires: Prometeo, 2008; pp. 75-86.

\_\_\_\_\_. Notas para una investigación sobre pedagogía y biopolítica. **Revista Educación física y deporte**. Nº 29-2. Medellín: Universidad de Antioquía, 2010; pp. 215-223.

ROMANO, A. Un “momento político” fundacional: el Congreso Pedagógico Internacional de 1882 y los sentidos de la escuela pública. In: **1ª Jornada de Historia de la Educación Rioplatense: “Congreso Sudamericano de 1882: debates educativos que prefiguraron el nuevo siglo”**, Montevideo: Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE) y Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE), 2011.

SCHARAGRODSKI, P. Los ejercicios militares en la escuela argentina: modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX. In: Aisenstein y \_\_\_\_\_. **Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950**. Buenos Aires: Prometeo, 2006; pp. 105-133.

VARELA, J. A. y A. VÁSQUEZ ACEVEDO, A. “Informe sobre el Congreso Internacional Pedagógico y celebrado en Buenos Aires, Montevideo, 10 de junio de 1882”. In: Varela, J.P. **Obras Completas de J. P. Varela**. Tomo IV. **La Educación Media**. Montevideo: Cámara de Representantes, 1882; pp. 405-453.

VARELA, J. P. **La Educación del Pueblo**. Tomo I. Montevideo: Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, 1874 [1947].

VIGARELLO, G. La invención de la gimnasia en el siglo XIX: nuevos movimientos y nuevos cuerpos. In: Scharagrodsky (comp.) **La invención del “homo gymnasticus”**. **Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente**. Buenos Aires: Prometeo, 2011; pp. 23-36.

**PAOLA DOGLIOTTI**

Magister en Enseñanza Universitaria. Docente del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje (Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) y del Instituto Superior de Educación Física. Universidad de la República. UdelaR.  
E-mail: [paoladogliotti@adinet.com.uy](mailto:paoladogliotti@adinet.com.uy)