

LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA YMCA: INFLUENCIA DE LA CONCEPCIÓN PROTESTANTE DE LA PROFESIÓN EN LA FORMACIÓN DEL DIRECTOR DE EF

Ma. Mercedes Couchet¹

Resumen:

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “La formación de los secretarios y directores del Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de ACJ (1922–1950) y su influencia en la gestación de la EF en el Uruguay”, en curso desde julio de 2011. Esta ponencia analiza en primer lugar el concepto protestante de profesión a partir del trabajo de Weber (2004). En un segundo momento rastrea la idea de profesión docente presente en los orígenes de la carrera de Director Físico de Springfield, en particular en el discurso de Gullick, su primer director. Finalmente analiza el concepto de profesión docente que se despliega en los documentos que discuten la fundación del Instituto Técnico, y el discurso de Hopkins, como figura central en la relación ACJ-CNEF. Se busca identificar la influencia del concepto protestante de profesión y de las diversas tradiciones de formación docente en la formación impartida en el Instituto. Se parte del supuesto que la influencia protestante marca una diferencia con la tradición de formación docente en nuestro país.

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de la República. Docente del IUACJ, en el Área de Investigación.

LA FORMACION PROFESIONAL EN LA YMCA

1. Introducción

En la obra “Man and a School”, Locke² (1943) señala que las dos contribuciones más importantes realizadas por la YMCA al entrenamiento físico fueron: “la concepción de dicho entrenamiento como un medio de desarrollar al hombre integral en cuerpo, mente y espíritu, **y la creación de la profesión de director de educación física**” (LOCKE, 1943, traducción y resaltado nuestro).

Nos centraremos en el análisis de este último aspecto, buscando influencias del concepto protestante de profesión así como la influencia de las diversas tradiciones de formación profesional universitaria y docente en el discurso fundante de la YMCA en Springfield y del Instituto Técnico en Uruguay, a través de la palabra de algunos actores claves en esos procesos.

2. La concepción protestante de profesión

Según Weber, La formación profesional, desde un punto de vista histórico, aparece fuertemente asociada al protestantismo. A comienzos del S.XX, en los países con diversidad confesional, los protestantes tenían más participación en la posesión del capital así como en los cargos que requerían mayor preparación técnica o comercial. También en el tipo de enseñanza que los padres protestantes prefieren para sus hijos, en comparación con los católicos³, vinculada justamente a la formación profesional. (WEBER, 2004, p.18)

Para Weber, la concepción luterana de profesión conjuga un aspecto profano a la vez que religioso. El trabajo profesional se entiende como “manifestación palpable de amor al prójimo”. Desde esta perspectiva, “el cumplimiento en el mundo de los propios

² Lawrence Locke Doggett. Presidente desde 1896 y por 40 años de la Universidad de Springfield. Su tesis doctoral fue sobre la historia de la YMCA

³ A este respecto recomendamos la lectura del artículo de Marcelo Caruso “La segunda escolarización del cuerpo: la educación física en las escuelas populares bávaras durante el Segundo Imperio Alemán (1870-1914), en Scharagrodsky (2011)

deberes es el único medio de agradar a Dios, que eso y solo eso es lo que Dios quiere, y que, por tanto, toda profesión lícita posee ante Dios absolutamente el mismo valor” (WEBER, 2004, p. 65).

Entender la profesión de esta manera implica una mentalidad particular, lo que Weber llama el “espíritu del capitalismo, y que en su obra intenta caracterizar. Esta mentalidad, este espíritu, involucra todo un “ethos”, característico del capitalismo moderno, que es lo que permite entender

la adquisición incesante de más y más dinero, evitando todo goce inmoderado, [como] algo totalmente exento de todo punto de vista utilitario o eudemonista. [...] El deber profesional [...] [es] una obligación que debe sentir el individuo y siente de hecho ante el contenido de su actividad ‘profesional’, consista ésta en lo que quiera [...] Es pensar el “trabajo como absoluto fin en sí, como ‘profesión’” (WEBER, 2004, p. 32, 33, 42)

Weber señala este aspecto como la diferencia entre la forma de entender el trabajo propia del catolicismo en contraste con el protestantismo: “haber acentuado el matiz ético y aumentado la prima religiosa concedida al trabajo en el mundo, racionalizado en ‘profesión’” (p.68)

Para Weber esta mentalidad se opone en cierta manera a las tendencias naturales del hombre, por lo que solo se podría crear por un proceso educativo. El autor se plantea entonces la pregunta: “¿Cómo darle a la ‘avaricia’ un sentido religioso?” (p. 34) Es necesario formar ese espíritu que le da un sentido ético a una actividad totalmente *utilitaria o eudemonista*.

El desafío para esta nueva concepción del trabajo profesional implicaba poder darle un sentido de ascesis, despojándolo del sentido de goce y utilidad que toda actividad del mundo naturalmente tiene para el hombre. De todas maneras, en esta primera idea de profesión habría actividades que no entraban en esa categoría.

Ya sabemos que la ascesis se dirigía, ante todo, contra el goce “despreocupado” de la existencia y de cuanto en ella puede proporcionar alegría; (...) El goce desenfrenado de la vida, tan alejado del trabajo profesional como de la piedad, era el enemigo del ascetismo racional, ya se manifestase aquel como deporte “señorial” o como la frecuente asistencia al baile y a la taberna por parte del hombre vulgar” (WEBER, 2004, p.167-168).

La actividad física y el entretenimiento, *el deporte señorial, el baile, la taberna*. Y dejarlas fuera sería uno de los argumentos que permitirían justificar la actividad mercantil como distinta, pasible de ser resignificada. Hay una utilidad en la actividad mercantil a la cual el buen profesional debería renunciar. El goce de esa utilidad no estaría permitida, si se realiza esa actividad como profesión.

2.1 De instructores a directores – La profesión de Director de Educación Física de la YMCA en Springfield

Sin embargo, la YMCA habría sido la primera en pensar la actividad física como profesión. Parafraseando a Weber, nos preguntamos: ¿Qué ideas fueron las determinantes de que un tipo de conducta sin más finalidad aparente que el goce –la actividad física- fuese integrado en la categoría de “profesión”, ante la que el individuo se sentía obligado? ¿Cómo darle al ‘gocce del cuerpo’ un sentido religioso? ¿Cómo vincular lo relativo al cuerpo (banal) con lo fundamental (la formación del ser integral, la realización del ideal cristiano en la profesión, ganar las almas de los jóvenes). Es claro, como señala Weber, que esto sólo se puede lograr por un proceso educativo, ya que las *tendencias naturales del hombre* difícilmente vean en la actividad física más que goce y entretenimiento. La YMCA reconoce este hecho en su discurso sobre los jóvenes. El deporte y los juegos es lo que permite atraer a la juventud, y es la Asociación la que debe darle a esa actividad física un contenido ético, construir un *ethos corporal* (Malán, 2012).

Locke, por su parte, señala que la introducción de la educación física como profesión provocó una actitud distinta de las iglesias protestantes ante la recreación. “Podemos reclamar que nuestra escuela contribuyó activamente a reemplazar el ideal ascético de religión por un ideal social” (Locke, 1943: 3)

El movimiento de la YMCA se diferencia aquí del discurso generalizado en los movimientos gimnásticos europeos de comienzo del S. XIX más cercano a la lógica del disciplinamiento. También hay una distancia con la tendencia de dicho Movimiento de alejarse del sentido original de la práctica física como diversión.

En Europa, a lo largo de todo el siglo XIX, la gimnasia científica se afirma como parte significativa de los nuevos códigos de civilización. [...] La gimnasia científica se presentaba

como contrapunto de los usos del cuerpo como entretenimiento, como simple espectáculo, pues traía como principio la utilidad de gestos y la economía de energía (SOARES, 2002, p. 17, 23)

La primera referencia a la formación de Directores Físicos aparece en un catálogo promocionando la carrera en 1886-1887, estando Gulick⁴ ya a cargo de la misma. En el mismo “se tomaba el paso pionero de anunciar [un] ambicioso plan para ofrecer entrenamiento especial para instructores de gimnasio”. Este plan entonces iba más allá de la formación física: en primer lugar se buscaba “(1) poner en el campo hombres de probado carácter cristiano, hombres que hayan tenido amplia práctica en la verdad de la Biblia y el trabajo de la Asociación, (2) ver que esos hombres sean maestros inteligentes (...) hombres cuyo objetivo al entrar en el trabajo es servir a Cristo”.

En estos inicios, Gulick caracteriza a la tarea de “el instructor de gimnasio como el más entusiasta ganador de almas”, y *también* “un hombre formado científicamente, de manera de elevar la profesión⁵ de educación física” (Gulick apud Locke, 1943 p. 7). Para Gulick entonces, la formación técnica de los instructores físicos era subsidiaria al compromiso cristiano, pero a su vez un requisito para que la profesión sea reconocida como tal. El hecho de que una profesión, en el sentido protestante, una actividad de servicio a Dios, exija para su realización, una formación científica, instala, creemos, una tensión que va a estar presente a lo largo del desarrollo de la carrera en los años siguientes.⁶

El curso, de dos años de duración, cubría las siguientes materias: anatomía, fisiología, higiene, diagnóstico físico, física elemental, todas las enfermedades que pueden ser controladas sin medicina, la interrelación cuerpo-mente, la fisiología del ejercicio y materias similares. “Estos estudios se harán lo más prácticos posible. Se prevé trabajo de experimentación y observación con animales antes de la clase, así como el acceso a una buena biblioteca de obras sobre cultura física”. En este aspecto la base de conocimientos que dan sustento científico a la educación física son, en consonancia con

⁴ Luther Halsey Gullick. Primer Director del Curso de Educación Física en Springfield, desde 1887 a 1900. Al mismo tiempo ocupó el cargo de Secretario del Departamento Físico en el Comité Internacional de Nueva York. Locke resalta la figura de Gulick como encarnando los ideales de educación física que dominarían la Universidad de Springfield y que influenciarían a las asociaciones y a todo el movimiento de la educación física.

⁵ Según Locke, esta es la primera referencia de Gulick a la educación física como profesión.

⁶ Esta tensión es señalada por Dogliotti (2012) al analizar los documentos del tercer Congreso Continental de Directores de Educación Física, realizado en Piriápolis, en febrero de 1924.

el desarrollo de la misma en otros contextos, las ciencias biológicas (Dogliotti, 2012). También se remite a una tradición de formación universitaria que, tomando la caracterización de Behares se acercaría al discurso de la ciencia moderna, que en su momento (S.XVII) supuso distanciarse del discurso monástico típico de las universidades escolásticas. (Behares, 2011). Es necesariamente entonces un discurso en tensión con el discurso religioso, como señaláramos anteriormente.

2.2 La formación de Directores “nacionales” en el Instituto Técnico

El sentido religioso de la profesión que vimos como característico del espíritu protestante aparece claramente en la fundamentación del plan de entrenamiento previsto para el Instituto Técnico sudamericano: “El período de cuatro años fue originariamente determinado en gran parte por las necesidades culturales y técnicas del tipo de candidato que la Asociación podía reclutar [en Sudamérica]. La experiencia ha justificado esto, pero también ha mostrado claramente que la formación exitosa de líderes de carácter Cristiano no puede ser lograda en un período más corto” (SOUTH AMERICAN WORLD’S CONFERENCE, 1937, p. 331- traducción nuestra)

En el mismo documento, se hace referencia a la profesión como una decisión de vida, lo cual creemos refleja claramente la influencia del concepto protestante de profesión como un compromiso de vida, que involucra un ethos particular.

este plan [dos años de formación en las escuelas locales antes de decidir continuar la formación de cuatro años en Montevideo] hace posible admitir hombres jóvenes que son atraídos a la vocación por su carácter de servicio, pero que requieren tiempo y guía para llegar a hacer una declaración personal de fe(p. 333).

Nos encontramos en este punto con una diferencia importante en relación a los inicios de la carrera en Springfield: en este continente es necesario formar un *cuervo*. No existe una tradición religiosa en la comunidad, por lo que ésta debe ser inculcada en el proceso de formación. Esto va a llevar a enfatizar los elementos normalizadores por sobre los académicos, típicos de la tradición de formación docente en nuestra región, como señala Davini (1995)⁷, en la cual la idea de un *cuervo profesional* que comparta creencias y valores es central.

La tradición normalizadora enmarca “la función docente como factor de *disciplinamiento*” (Ibíd., 25- el destacado es nuestro). Esta identificación con un mandato social también atraviesa la formación docente, prescribiendo la imagen de *buen docente*, “lo que el docente “debe ser”, como modelo, como ejemplo, como símbolo (...)” (Ibíd., 26).

Por otro lado, en la tradición *académica*, el centro de la formación docente debe estar en el conocimiento de la “materia que enseñan”, no en la formación pedagógica, la cual es vista incluso como contraproducente. Esta tradición insiste en “la necesidad de que el docente fuera una persona con profundos conocimientos disciplinarios en la materia que enseña, como el modelo de los estudios en la física, la química o la ciencia política” (Ibíd., 29). En esta tradición estaría presente, según Davini, la influencia del positivismo, “que considera a las ciencias cuantitativo-experimentales como modelos del conocimiento sustantivo” (Ibíd., 29).

Si bien está fuera de nuestro período de análisis, nos interesa señalar algunos elementos de la tradición *eficientista*, cuyo origen lo ubica en la década del 60, de la mano de las teorías desarrollistas. La lógica industrial se incorpora a la lógica educativa, e introduce

la división técnica del trabajo escolar’ separando a los planificadores, los evaluadores, los supervisores, los orientadores educacionales y muchas otras categorías, y la función del docente quedó relegada a la de ejecutor de la enseñanza. [...] Si bien las tradiciones anteriores no se caracterizaron por otorgarle al docente gran autonomía, fue durante la hegemonía de esta tradición cuando el docente fue perdiendo el control de las decisiones en la enseñanza. (p. 37, 39)

Parecería que el proceso que siguió la carrera de Director Físico fue justamente en sentido contrario: *de instructor a director* reflejaría una tendencia a unir en la nueva profesión ambas dimensiones: la decisión y la ejecución.

2.3 La Educación Física como profesión en el discurso de Hopkins

El concepto protestante de profesión, que entiende ésta como deber, con un sentido religioso, aparece claramente en el discurso de Hopkins. Es entonces una “profesión como cualquier otra”.

Los Directores de Educación Física más eminentes (muchos *médicos*) son personas de *ideales altruistas* que han visto en esta nueva profesión un medio para hacer grandes *servicios a la raza humana*. [...] [Las plazas de deportes en los Estados Unidos] tienen cientos de maestros y maestras *técnicamente preparadas*. Las universidades y colegios normales dan cursos especiales para maestros de plazas de deportes. Es una nueva *profesión digna* de cualquier persona que tenga ideales altruistas y patrióticos. (Hopkins, 1918. p. 54, 68 - Resaltado nuestro)

En estos pasajes está presente la idea protestante de profesión como una forma de servicio, como una “manifestación palpable de amor al prójimo” (WEBER, 2004, p. 65), y de servicio a la patria. Asimismo, la biología como base epistémica de la educación física que se señalaba al analizar los orígenes de la carrera en Springfield también aparecen aquí.

Sin embargo, en el discurso que se despliega a lo largo de la tesis de Hopkins, podemos visualizar algunos corrimientos. Veamos.

Los directores son, generalmente, *hombres de cultura*, bien preparados en su profesión y ocupan en el cuerpo docente un puesto de la *misma categoría que los demás catedráticos*. Es muy común que estos directores de educación física sean *médicos*. [...] El Departamento deberá estar *organizado y reconocido como las demás cátedras*. El Director será un *hombre de carácter moral, de cultura y de preparación técnica de la más superior*. (Hopkins, 1918: 61, 62, 64. Resaltados nuestros).

Como formación universitaria, podemos vincularla al *discurso monástico* (Behares, 2011) en el sentido de custodia de la verdad socialmente admisible: el Director Físico, la mayoría de las veces también médico, debe tener aquellos conocimientos valorados socialmente: el conocimiento científico. El prestigio de su saber es equivalente con el de otros saberes fundamentales. Sin embargo, no parecería tener tanta presencia el discurso vinculado a la *ciencia moderna* (Behares, 2011) como productora de conocimiento, aunque sí a la *tradición académica* que identifica Davini (1995). Esta última pone énfasis en el conocimiento sólido de la materia que enseñan, por sobre la formación pedagógica.

Pero este conocimiento obtiene prestigio en la medida que orienta mejor la acción. El profesional *competente* es el experto que puede juzgar las bondades de un sistema de práctica física, y también producirlo. Se identifican elementos de la configuración

discursiva vinculada a la *formación profesional* como producción de saber tecnológico (Behares, 2011). A su vez, se acentúa la importancia de la formación pedagógica.

Una plaza de deportes puede ser de cualquier tamaño y tener pocos o muchos aparatos. El punto importante es que esté bajo dirección de una persona *competente*, que comprenda la *psicología* de los niños y de los jóvenes”. (HOPKINS, 1918: 67)

Consideraciones finales:

En el discurso sobre el Director Físico se visualiza un cruce de discursividades características de la modernidad. Por un lado, el espíritu positivista, con la valoración del conocimiento científico y el discurso médico como manifestación del mismo en este campo en particular. Por otro lado, el discurso normalizador-disciplinador. Sin embargo, se distancia en cierta manera de ambos al darle un sentido religioso a la profesión. Ésta, en la medida que encuentra su legitimación social en el discurso científico y al encontrarse en el contexto uruguayo con la necesidad de enfatizar los aspectos normalizadores, tanto con respecto al desarrollo del carácter moral del joven como a la formación de un carácter cristiano en el profesional, corre el riesgo de acentuar los elementos tecnicistas y disciplinadores, y perder la posibilidad que su origen religioso le ofrecía de encontrar un ethos que le de sentido y que por tanto le devuelva a la técnica su sentido de *techné*. “La *techné* se concibe siempre en función a una práctica. Es un saber destinado a servir al hombre que tiende a lo mejor y por lo tanto está relacionado a un valor” (Jaeger, 1983⁸, apud Alonso, 2007: 318). Coincidimos con la hipótesis planteada por Malán (2012) de que la religión le planteó a la educación física la necesidad de un ethos. Encontrar hoy un ethos que la obligue a trascender los límites de la práctica corporal entendida como un mero disciplinamiento o eficientismo es el desafío.

Bibliografía:

ALONSO, Virginia. Técnica y educación desde un saber como *techné* a una tecnología del cuerpo. En: **ETD Campinas**, v.8, n. esp., p. 314-332, 2007

BEHARES, Luis. Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: CSIC-UdelaR, 2011. 94 p.

DAVINI

⁸ Jaeger, W. *Paideia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1983

DOGLIOTTI, Paola. La influencia de la YMCA en el proceso gestacional de la CNEF en el Uruguay: Jess T. Hopkins. In: **XIV Encuentro Nacional IX Internacional de Investigadores en Educación Física, 2012, Montevideo.**

_____. La Formación de “secretarios y directores de educación física” en el Instituto Técnico Sudamericano de las Asociaciones Cristianas de Jóvenes (ACJ).

In:

HOPKINS, Jess. **A monograph on physical education written in Spanish.** Springfield: International Young's Men's Christian Association College. 1918, 84 p.

LOCKE, L. Pioneering in Physical Education. In: **Man and a school.** YMCA. 1943. Cap. 3 p. 35-57.

MALAN, Paula. La demanda planteada por la religión a la formación en Educación Física: un “ethos” corporal. In: **XIV Encuentro Nacional IX Internacional de Investigadores en Educación Física, 2012, Montevideo**

SOARES, Carmen. **Imagens da educação no corpo.** Campinas, editora autores asociados, 2002, 145 p.

SOUTH AMERICAN WORLD'S CONFERENCE. Of special interest to young men. South American Young Men's Christian Association College 1922-1934. Vol. XI, nº 4, p. 330-335. India, 1937

WEBER, Max. **Ética Protestante.** Buenos Aires: Andrómeda, 2004, 188 p.