

*Dogliotti, Paola*

## Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970)

---

**Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la Educación**

*Director: Scharagrodsky, Pablo Ariel*

*Dogliotti, P. (2018). Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970). Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1667/te.1667.pdf>*

Información adicional en [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

**Tesis de Doctorado:**

**Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor  
de educación física en el Uruguay (1948-1970)**

Autora: Mag. Paola Dogliotti

Director: Dr. Pablo Scharagrodsky

Doctorado en Ciencias de la Educación (FaHCE – UNLP)

Agosto 2018

## Agradecimientos

Este trabajo es producto de mi doble inserción institucional en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) y en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República, Uruguay. Los diversos recorridos realizados en ambas instituciones en los últimos seis años han posibilitado la culminación de esta tesis, en ellos he compartido con diversos actores docentes, estudiantiles, administrativos y egresados una infinidad de vivencias y desafíos, a todo esto y a todos ellos mi especial reconocimiento.

El tránsito por grupos de investigación ha sido vital para llevar adelante este proyecto, agradezco a los compañeros tanto del Grupo de Investigación *Políticas Educativas, Cuerpo y Curriculum* del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales de ISEF como del Grupo de Investigación *Políticas Educativas, Curriculum y Enseñanza* y de su nueva línea *Políticas Educativas, Cuerpo y Enseñanza* del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE. A las horas de discusión compartidas en torno a textos, proyectos, publicaciones, avances de investigación de cada uno...

A los compañeros del extinto grupo de investigación *Políticas Educativas y Políticas de Investigación* de ISEF, con quienes compartimos hasta el año 2016 múltiples lecturas y discusiones teóricas, algunas de las que forman parte de este trabajo.

Un especial agradecimiento al director de la tesis, el Dr. Pablo Scharagrodsky, por los gratos momentos compartidos a lo largo de estos años en diferentes instancias de intercambio en congresos, eventos, redes de trabajo; en especial por la agilidad, rigurosidad y meticulosidad en las devoluciones de los avances, las sugerencias bibliográficas, las preguntas que me obligaron a profundizar en el análisis, por los sabios consejos, la insistencia en los matices, y la libertad y confianza otorgada a mi trabajo,

Al programa de Doctorado en Ciencias de la Educación (FaHCE – UNLP), por la interesante modalidad y flexibilidad de cursado centrada en el trabajo de tesis, por los aportes realizados en la instancia de defensa del proyecto de tesis, y por el apoyo de la secretaría y coordinación en la resolución eficiente de diversas solicitudes.

A los compañeros del equipo de Historia de la Educación Física de ISEF, con quienes comenzamos este año la hermosa aventura de armado del nuevo programa y modalidad de trabajo a nivel nacional, por los intercambios comenzados y el libro que estamos compilando producto del evento organizado entre los equipos de investigación que abordan esta temática.

A la CSIC-Udelar, por financiar el proyecto de Iniciación a la Investigación “Los orígenes de la formación del profesor de Educación Física en Uruguay (1937-1966)”, desarrollado en los años

2012 y 2013, mediante el cual pudimos realizar la mayor parte del trabajo de archivo y los primeros avances de este trabajo.

A los compañeros del Centro de Memoria de Educación Física (CEMEF) de ISEF, con quienes venimos proyectando y trabajando en el desafío de la conservación y difusión de la memoria de la Educación Física del Uruguay, en especial, a la disponibilidad brindada por los compañeros de la Biblioteca y el Archivo en el acceso a diferentes fuentes relevantes para este estudio.

A la Unidad de Registros Académicos de ISEF, por brindarme la sistematización y documentación relativa a todos los planes y programas de estudio de ISEF en el período seleccionado por la tesis.

Al profesor Arnaldo Gomensoro, por haberme brindado varias de las fuentes utilizadas en este trabajo; por la información calificada y la entrevista realizada como secretario del gremio de estudiantes de la generación de los 60. Por su memoria inagotable y su amor a la historia de la educación física...

A la profesora Irene Weisz, estudiante de la generación de 1960, por haberme prestado los únicos números recolectados del periódico estudiantil *El Haz*, de gran valor para este trabajo, y por brindarme algunos datos importantes relativos a esta generación.

A la memoria del profesor Pedro Lodeiro, estudiante de la generación de 1960, quien nos ha brindado algunas fuentes relativas a la figura de Alberto Langlade para la realización de esta tesis, por sus memorias escritas sobre el ISEF, el primer intento en la recuperación de su historia institucional.

A los estudiantes de la generación de los 60 que armaron el Blog *El Haz de ISEF* en el año 2010, su acceso me permitió recuperar interesantes testimonios que fueron importantes para comprender esta etapa de la historia de ISEF.

A Mercedes Couchet, por la revisión del resumen en inglés.

Al ISEF, por su programa de estímulo al desarrollo de posgrados, lo que me permitió la exoneración de algunas tareas de enseñanza para culminar la escritura del trabajo.

A la Udelar, por haberme adjudicado el Régimen de Dedicación Total a partir del presente año, lo que me permitió mejores condiciones de trabajo y la conclusión de este desafío.

A los compañeros con los que compartimos entre febrero de 2014 y febrero de 2018 el hermoso e intenso desafío de llevar adelante la dirección institucional del ISEF mientras transitaba lentamente el doctorado, por el trabajo sostenido, los ideales compartidos y el sostenimiento diario de la tarea.

A diversos colegas investigadores del exterior con quienes venimos trabajando hace un tiempo en temáticas afines, y con algunos hemos intercambiado y discutido avances de esta tesis: Pablo Scharagrodsky, Meily Assbú Linhales, Eduardo Galak, Emiliano Gambarotta, Andrea Moreno, Ángela Aisenstein, Carmen Lucía Soares, Lucía Martínez Moctezuma, Ricardo Crisorio, Liliana

Rocha, Claudia Ximena Herrera Beltrán, Marcelo Giles, Jaison Bassani, Alex Branco Fraga, Alex Fernández Vaz.

A la memoria de Irene Preobrayensky, colega, amiga, con quien compartí hermosos y desafiantes momentos en la transformación institucional de ISEF luego de su pasaje a la Udelar.

A mis amigos por enseñarme el valor de la amistad, y a mi familia, por estar siempre y por los momentos de encuentro compartidos. En especial, a mis padres, Aldo y Chabela, gracias a quienes aprendí el valor de la vida, la sencillez de las cosas y a luchar por los ideales y sueños...

A mis hijos Anaclara, Felipe y Camila, de quienes aprendo cada día, y a partir de sus vivencias y opciones me desafían constantemente...

A Pablo, compañero de camino, por el apoyo constante, por todo lo compartido, por las opciones y desafíos que nos unieron y lo nuevo que nos mantiene juntos; por lo que vendrá...

## Resumen

La presente tesis doctoral indaga las discursividades en torno a la única formación que otorgaba el título de profesor de educación física, impartida en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) en Uruguay entre los años 1948 y 1970. Se abordan los discursos en torno a la educación y a la enseñanza del cuerpo, el suelo epistémico de la educación física, las principales nociones de educación y enseñanza en el curriculum de esta formación, y los principales sustentos eugénicos y biotipológicos que matizaron sexualidades y géneros. El trabajo se apoya en la articulación de nociones teóricas generales del análisis del discurso francés de Pêcheux (1990) y el análisis político del discurso de Laclau (1996; 2014), y Laclau y Mouffe (1993; 2006), con la mirada arqueológica y genealógica de Foucault (1991b; 1992b), y las consideraciones en torno al poder sobre la vida a través de dos polos enlazados: las disciplinas del cuerpo (Foucault, 1989) y la gubernamentalidad (Foucault, 2006; 2007); y entre ambos: el dispositivo de la sexualidad (Foucault, 2014; 1992a). Se parte de la distinción entre educación y enseñanza planteada por Behares (2004; 2005; 2006; 2007; 2011; 2015) y Bordoli (2005; 2011) que alberga una gran tradición. Entre las fuentes utilizadas se destacan: planes y programas de estudio; prescripciones y documentos curriculares e institucionales; manuales; tesis de graduación; obras, artículos y textos de docentes referentes; revistas del campo de la educación física; y periódicos, testimonios y entrevistas estudiantiles. A diferencia del período fundacional de la Comisión Nacional de Educación Física, donde hubo una predominancia de la *discursividad asociacionista*, en este período se mixtura con la *discursividad de las corrientes gimnásticas europeas*, acompañado de un progresivo solapamiento entre la gimnástica y la educación física, y una ascendente influencia del deporte sobre ambas. El escolanovismo como *pedagogía psicologizada* con una incursión tardía en la formación, y el tecnicismo como *didáctica curricularizada* tuvieron un peso predominante, formando parte de la discursividad de la *teoría de la enseñanza-aprendizaje*. Los discursos críticos del campo educativo y curricular tuvieron una muy escasa presencia. La *discursividad langladiana* le otorgó a la formación el principal fundamento pedagógico-didáctico de su tarea. A diferencia del período fundacional de la carrera (1939-1947) caracterizado por una *discursividad tecnicista*, emerge con más fuerza el constructo *formación profesional docente*, producto de la creciente importancia que fue adquiriendo la preparación para el ejercicio de la docencia. Las propuestas que pretendían otorgarle un carácter universitario fueron presentadas en forma aislada, a través de empujes puntuales, sin un proyecto fundamentado que las sostuviera en el tiempo, de un modo más tenue y aislado en el período 1948-1959 y más acentuado y combativo en los 60 y liderado por un sujeto estudiantil *militante y político*. Estas propuestas mostraban las tensiones y préstamos de un modo más acentuado entre *normalismo y universidad* que entre lo *profesional* y lo *académico*.

**Palabras clave:** discursividades, normalismo, universidad, cuerpo, enseñanza, educación física.

## Abstract

The present doctoral thesis investigates the discourses around the only education that awarded a teaching degree in physical education, given in the Higher Institute of Physical Education (ISEF) in Uruguay between the years 1948 and 1970. The thesis analyses the discourses around the education and the teaching of the body, the epistemic ground of physical education, the main notions of education and teaching in the curriculum of this career, and the main eugenic and bio typological concepts that shaped sexualities and genders. The work is built on the articulation of general theoretical notions of the French discourse analysis of Pêcheux (1990) and the political discourse analysis of Laclau (1996; 2014), and Laclau and Mouffe (1993; 2006), with the archaeological and genealogical view of Foucault (1991b; 1992b), and the considerations around the power over life through two linked poles: the disciplines of the body (Foucault, 1989) and governmentality (Foucault, 2006; 2007); and between both: the device of sexuality (Foucault, 2014; 1992a). The starting point assumed is the distinction between education and teaching posed by Behares (2004; 2005; 2006; 2007; 2011; 2015) and Bordoli (2005; 2011), distinction which can be traced back long ago in pedagogical thinking. Among the sources used stand out: plans and programmes of study; prescriptive and curricular and institutional documents; manuals; graduate thesis; works, articles and texts by educational referents; magazines of the field of physical education; and newspapers, student stories and interviews.

Unlike the foundational period of the National Commission of Physical Education, when there was a predominance of the *associational discourse*, in this period it mixes with the discourse of the *European gymnastic currents*, accompanied with a progressive juxtaposition between gymnastics and physical education, and an ascending influence of sports on both. The New School movement as a *psychological pedagogy* with a late incursion in this education, and the technicism as a *curricular didactics* had a predominant weight, forming part of the discourse in the *theory about the teaching-learning process*. The critical discourse from the educational and curricular field had a very scarce presence. The *Langladian discourse* was the main pedagogical-didactic basis of this career. Unlike its foundational period (1939-1947) characterised by a *technicist discourse*, the construct *professional teacher education* emerges with more strength, as a product of the increasing importance assigned to teacher training. The proposals that pretended to assign it a university status were put forward as isolated efforts, without a project that sustained them over time, being weaker and more isolated in the period 1948-1959 and more stronger and more combative in the 60s, led by a *militant* and *political* student subject. These proposals show that the tensions and loans between *normalism* and *university* were more marked than between the *professional* and the *academic*.

**Key words:** discourses, normalism, university, body, teaching, physical education.

## Índice de cuadros y fotos

### Foto

Nº	Título	Página
1	Festival en Honor de la Unesco en el Estadio Centenario, 20 de noviembre de 1954.	36

### Cuadros

Nº	Título	Página
1	Cantidad de profesores de educación física titulados discriminados por año (1948 - 1959).	40
2	Plan de estudio de la Carrera en Educación Física del año 1956: listado de materias, distribución por año y cargas horarias.	55
3	Cantidad y porcentajes de cargas horarias por áreas temáticas (cuadro comparativo entre Programa de 1945 y Plan de 1956).	57
4	Distribución por año y semestre y frecuencia semanal de las prácticas docentes del Plan 1956.	71
5	Cantidad de tesis y de profesores titulados discriminados por año (1951 – 1954).	79
6	Cantidad de profesores de educación física titulados discriminados por año (1960 - 1970).	127
7	Clasificación de la pauta de evaluación del practicante en componentes comportamentales, instrumentales y epistemológicos.	145
8	Unidades curriculares Curso Posgraduados Plan 1966 con cargas horarias y coeficientes de ponderación.	175
9	Plan de estudio de la Carrera en Educación Física del año 1966: listado de materias, distribución por año y cargas horarias.	181
10	Cantidad y porcentajes de cargas horarias por agrupamiento temático (cuadro comparativo entre Programa de 1945, Plan de 1956 y Plan de 1966).	182
11	Carga horaria de cada área temática del agrupamiento Técnico Profesional (cuadro comparativo entre Programa de 1945, Plan de 1956 y Plan de 1966).	183
12	Total de aspirantes, eliminados e ingresos al Curso de Profesores de Educación Física/ ISEF, discriminados por año y sexo (1949 – 1969).	273
13	Siluetas de hombre (1) y mujer (2) Fuente: Langlade (1950: 36; 1956: 35).	302
14	Cantidad de profesores de educación física titulados discriminados por año y sexo (1948 - 1970).	314
15	Listado numerado con los nombres de los docentes de la carrera de profesorado de educación física y las unidades curriculares dictadas discriminado por “sexo”, año 1964.	316



## Índice general

Introducción.....	10
Capítulo 1. La formación del profesor de educación física (1948 – 1959).....	30
1.1 Tensiones entre lo pedagógico y lo técnico-profesional.....	41
1.1.1. Discursividad normalista: el profesor de educación física como un maestro, pedagogo, educador.....	42
1.1.2. Discursividad tecnicista: el profesor de educación física como un práctico.....	46
1.1.3. Lo profesional y lo pedagógico.....	48
1.1.4. Los planes de estudios de 1948 y 1956.....	51
1.1.5. Entre enseñar, entrenar y educar.....	59
1.2. Cuerpo, educación y enseñanza en los programas del Plan de 1956.....	62
1.2.1. Educación y enseñanza: entre el saber científico y el cuidado de la población. Los programas de Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía.....	63
1.2.2. Un saber hacer sin cuestionamiento: las prácticas docentes.....	71
1.2.3. Entre entrenar, dirigir, educar y ¿enseñar?: Fútbol, Básquetbol y Vóleibol.....	73
1.3. La formación del profesor de educación física: una mirada desde las tesis de graduación.....	78
1.3.1. Entre vocación y profesión, entre educar e instruir.....	82
1.3.2. La educación física entre las relaciones de la economía y la política.....	85
1.3.3. Educación y enseñanza en la <i>teoría de la enseñanza-aprendizaje</i> .....	92
1.3.3.1. El escolanovismo: una didáctica/pedagogía psicologizada.....	94
1.3.3.2. La enseñanza como didáctica curricularizada o tecnicista.....	100
1.3.4. Entre la enseñanza universitaria y la formación docente.....	103
Capítulo 2. La formación del profesor de educación física (1960 – 1970).....	120
2.1. La formación del profesor de educación física desde la visión de los estudiantes.....	127
2.1.1. El proceso de gestación del periódico: entre apoyos, solidaridades y resistencias...130	
2.1.2. Principales reivindicaciones: el pasaje a la Universidad.....	132
2.1.3. Unidad contradictoria de dos tendencias opuestas: Educación integral y <i>recordismo especialista</i> .....	137
2.1.4. La militancia y el carácter político de la educación: política vs politiquería.....	139
2.1.5. Educación, enseñanza, educación física: configuración de la docencia.....	144
2.1.6. La segunda huelga estudiantil y primera con ocupación de ISEF.....	148
2.1.6.1. El conflicto: antecedentes, desarrollo y cierre con la Intervención de ISEF.....	149
2.1.6.2. ¿Educación Física a la Universidad?.....	155

2.2. Cuerpo y curriculum en la formación del profesor de educación física desde los documentos oficiales.....	159
2.2.1. La Intervención: normación y normalización de la formación.....	160
2.2.2. El ternario indisoluble de la Udelar y su (no) impacto en el ISEF.....	171
2.2.3. El Reglamento de Ingreso de 1966.....	176
2.2.4. El plan de estudios de 1966.....	178
2.3. Gobierno y saber en los programas del Plan de 1966.....	186
2.3.1. El ingreso de nuevas perspectivas: el programa de Filosofía de la Educación y Sociología.....	188
2.3.2. La educación física ¿moderna? como actividad o ejercicio físico: el programa de Historia de la Educación.....	191
2.3.3. De la in/distinción entre Pedagogía y Didáctica: el programa de Metodología.....	192
2.3.4. Las prácticas docentes: entre tecnicismo y escolanovismo.....	196
2.3.5. Sobre la in/distinción entre juegos y deportes.....	202
2.3.6. ¿Distanciándose de lo administrativo? La recreación y los campamentos: su primera inclusión curricular.....	204
2.3.7. Entre la ejecución y la creación corporal: las Actividades Rítmicas.....	207
Capítulo 3. El langladismo en la formación del profesor de educación física (1948 – 1970).....	216
3.1. La educación física: su relación con la gimnástica y el deporte.....	219
3.2. En la búsqueda de un estatuto científico para la gimnasia: 28 principios de aceptación general.....	225
3.3. Educación Física: salud y educación.....	231
3.4. Gimnasia: salud, educación, belleza.....	235
3.5. Didáctica de la Gimnástica.....	244
3.5.1 Escolanovismo y gimnasia.....	249
3.5.2. La Gimnasia y la didáctica curricularizada o tecnicista.....	252
Capítulo 4. Eugenesia, biotipología, sexualidad y género en la formación del profesor de educación física (1948 – 1970).....	260
4.1. Herencia, evolución, raza, eugenesia: base epistemológica de la producción discursiva del sexo y los cuerpos aptos para la educación física.....	265
4.2. Biotipología y educación física.....	275
4.3. Educación física y gimnasia femenina.....	291
4.4. Las diferencias según el “sexo” en el curriculum de la formación.....	312
Capítulo 5. Conclusiones.....	330

5.1. Discursos en torno al cuerpo y a la educación física: su particular episteme.....	330
5.2. Sujetos, cuerpos y prácticas corporales en la producción discursiva eugénica del sexo.....	339
5.3. Configuraciones discursivas en torno a la educación y la enseñanza en el curriculum de la formación.....	343
5.4. Discursividades en torno a la formación del profesor de educación física de ISEF.....	347
Fuentes.....	354
Referencias.....	364

## Introducción

La presente tesis doctoral<sup>1</sup> titulada: “Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948 -1970)” realiza una indagación sobre las principales discursividades en torno a la formación del profesor de educación física impartida en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) en Uruguay entre los años 1948 y 1970. Para esto se abordan los diversos discursos desplegados en torno a la educación y a la enseñanza del cuerpo, el suelo epistémico de la educación física, y las principales nociones de educación y enseñanza en el curriculum de esta formación. Por otra parte, se indagan los principales fundamentos y sustentos eugénicos y biotipológicos que matizaron sexualidades y géneros.

El Curso de Profesores de Educación Física fue inaugurado el 3 de mayo de 1939, por decreto del poder ejecutivo en acuerdo con el Ministerio de Instrucción Pública (CNEF, 1949b), bajo la órbita de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), creada el 7 de julio de 1911, por decreto ley N° 3.798, en la segunda presidencia de José Batlle y Ordóñez. La CNEF dependía del Poder Ejecutivo, con el cometido de hacerse cargo de la promoción y desarrollo de la “cultura física” a nivel de todo el país<sup>2</sup>. El Curso fue el primero en el país con reconocimiento del Ministerio de Instrucción Pública, con otorgamiento de diploma oficial de Profesor de Educación Física. Anteriormente se habían desarrollado diferentes cursos de formación de docentes de educación física de forma asistemática y con un nivel muy básico de preparación. Esto llevó, en cierta medida, a que, en el año 1939, con la inauguración del Curso, se iniciara un proceso de *consolidación de la formación terciaria* (Dogliotti, 2009), que permitiera comenzar un camino que llevaría a posicionar al campo de la educación física de otro modo a nivel del país e internacionalmente. Es importante destacar que en el año 1952 la institución donde se formaban los profesores cambia de denominación, de Curso de Profesores de Educación Física, a Instituto Superior de Educación Física (ISEF)<sup>3</sup>, conservada hasta la actualidad. Si bien el ISEF hasta el final del siglo XX, fue la

<sup>1</sup> Se enmarca en el grupo de investigación: “Políticas educativas, cuerpo y curriculum” (PECUC) del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF de la Udelar; y la línea de investigación “Políticas Educativas, Cuerpo y Enseñanza” del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Udelar.

<sup>2</sup> La CNEF se consagrará con preferencia y en particular a los siguientes fines: organizar todo lo referente a los concursos anuales en la República, la formación de Asociaciones de cultura física racional, relacionar las Asociaciones nacionales existentes, entre sí y con los extranjeros, unificando la acción y los métodos, publicar revistas especiales y libros de propaganda popular, fomentar la fundación de plazas de juego, gimnasios, baños públicos y stands de tiro, recabar de las autoridades, de las corporaciones y de los particulares, asignaciones de fondos, donativos y otros recursos para impulsar la cultura física en el país, organizar conferencias públicas en los establecimientos nacionales, para los padres de familia, sobre higiene infantil, combatir las causas del deterioro físico, en la infancia y juventud, de todas las clases sociales, proyectar un plan nacional de educación física obligatoria en las escuelas de instrucción primaria y en los establecimientos de instrucción secundaria (CNEF, 1949a: 15).

<sup>3</sup> No se encontró una resolución de la CNEF sobre este cambio, habría que indagar en las transcripciones de las actas de ese año. El primer documento encontrado con el título de ISEF es el Reglamento y está firmado con las iniciales del Alberto Langlade en el año 1952. Se calcula que fue sobre fin de año que se elaboró este documento y que fue

única institución en el Uruguay que otorgaba el título de “profesor de educación física”, existió una formación desde el año 1922 hasta la década de 1970, que formaba “secretarios técnicos y directores de educación física” impartida por el Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de Asociaciones Cristianas de Jóvenes, con una duración de 4 años<sup>4</sup>.

Durante todo el siglo XX el ISEF 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. La CNEF se transforma por ley 17.243 del 29 de junio de 2000 en una Dirección Nacional de Deporte (dentro del Ministerio de Deporte y Juventud y posteriormente dentro del Ministerio de Turismo y Deporte) de la cual pasa a depender el ISEF hasta su pasaje a la Universidad de la República (Udelar) en 2006<sup>5</sup>.

Si bien comenzamos el estudio en 1948, año que se implementa un nuevo plan de estudios y que asume Alberto Langlade la Secretaría y al año siguiente la Jefatura del Curso, es importante destacar que como toda selección es arbitraria y contingente, y que este punto de partida no es tal en tanto forma parte de un proceso que se había iniciado ya desde 1939, al crearse el Curso y desde 1920 cuando la CNEF organizó hasta 1936 los primeros cursos asistemáticos de formación de maestros de cultura física o plazas de deportes. Los fundamentos de iniciar el estudio en 1948 se debe<sup>6</sup>, como se argumenta a lo largo de la tesis, a que se inicia un cierto quiebre discursivo de pasaje de una formación instrumental, práctica y con escaso desarrollo y fundamentación teórica, a la configuración de una discursividad langladiana, donde se anudan las siguientes principales transformaciones:

- un pasaje de una formación instrumental y práctica con escasa fundamentación teórica, a una formación que adquiere componentes profesionales y pedagógico-didácticos.
- un nuevo plan de estudio en 1948 que jerarquiza y amplía en gran medida las gimnasias y las pedagogías e introduce los deportes colectivos con escasa carga horaria.

---

cuando cambió el nombre por dos motivos: 1. este reglamento según Langlade (1956a: 5) fue aprobado en la primera sala del mes de febrero, 2. en el mes de julio que es la fecha de edición de la revista *Edufísica* que relata la propuesta de cambio de nombre, todavía no se había resuelto. En los documentos encontrados del año 1953 ya figura el nombre ISEF.

<sup>4</sup> Para un análisis de esta formación en sus primeras décadas consultar Dogliotti (2015).

<sup>5</sup> Es importante destacar tres hechos significativos: 1. Anteriormente a este pasaje el ISEF logró en el año 2003 el nivel de licenciatura en la carrera de profesor de educación física para los egresados del plan de estudios 1992. 2. En el siglo XXI se crearon dos carreras de licenciatura en el área a nivel privado: en el año 2004 en el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes y en el año 2015 en la Universidad de la Empresa. 3. A partir de la promulgación de la Ley General de Educación en diciembre del 2008, el ISEF se vio envuelto en una encrucijada: permanecer en la Udelar o pasar al futuro Instituto Universitario de Educación (IUDE). Frente a esta disyuntiva se optó por permanecer en la Udelar y crear un Programa Conjunto de Licenciatura en Educación Física entre el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el ISEF de la Udelar que se instrumentó en el interior del país (en la ciudad de Melo en el año 2014 y se trasladó a Rivera a partir del 2016).

<sup>6</sup> Más allá de dar continuidad al trabajo desarrollado en la tesis de maestría que culminó en el año 1948.

- el área de las gimnasias se configura como el área “madre”, la principal orientadora del ejercicio profesional de la educación física y de la problematización teórica del campo. Teoría de la Gimnasia se constituye como la “vedet” teórica de la formación, el lugar donde se anudan los principales supuestos teóricos y metodológico-didácticos del campo de la educación física.
- el tenue ingreso de una discursividad universitaria, que se acentúa en los 60 con aisladas propuestas y reclamos en torno a que el ISEF debía pasar a la Universidad y a que el ejercicio del docente que forma profesores integrara las funciones de enseñanza, investigación y extensión. Esta se imbrica y tensiona con la discursividad normalista, ya presente desde la creación de la carrera y desde la formación de las maestras para el dictado de gimnástica en las escuelas.

El cierre en 1970, reconociendo nuevamente cierta arbitrariedad y contingencia de toda selección temporal, está fundamentada en el año de edición de una de las fuentes más importantes analizadas, *Teoría de la Gimnasia*, de Alberto Langlade y Nelly Rey de Langlade, obra con reconocimiento internacional, que cierra en cierta medida la madurez de la discursividad langladiana, y alberga las principales fundamentaciones y construcciones epistemológicas en torno a la educación física, la gimnasia, los modos de entender la educación y la enseñanza del cuerpo, y ciertos supuestos implícitos eugénicos y biotipológicos que determinaron sexualidades y prácticas corporales generizadas.

Se encuentran escasos estudios en nuestro país sobre la formación de personal especializado en el campo de educación física en el período seleccionado. En Dogliotti (2009), en forma exploratoria se analizaron los “planes de estudio”<sup>7</sup> de la carrera de profesor de educación física entre los años 1956 y 1988. Este trabajo nos permitió tener una primera aproximación al tema de indagación. Este momento, que denominamos de *consolidación de la formación terciaria*, comenzó en el año 1939 con la creación del primer curso sistemático con otorgamiento de título y culminó a fines de los 80 con la implementación del último “plan de estudios” dentro de la era estabilizada de formación terciaria no universitaria. Antecedió a este momento otro de *indefinición de la formación*, puesto que carecía de regularidad, sistematicidad e institucionalidad que permitiera una acreditación y titulación correspondiente. Y procedió, un tercer momento, que llamamos de *transformación hacia una formación universitaria*, comenzado en la década de 1990 con una lenta transformación institucional con vistas a un pasaje a la universidad, desde el otorgamiento de título con reconocimiento universitario hasta la creación de los departamentos de investigación y extensión, entre los más importantes. Como hipótesis exploratoria en este trabajo sosteníamos que en los planes de estudio comprendidos en el momento de *consolidación de la formación terciaria* (1939,

---

<sup>7</sup> No serían planes de estudio *strictu sensu* porque se construyeron retrospectivamente nucleando los programas de todas las materias que eran dictadas en esos años.

1956, 1966, 1974, 1981 y 1988) Psicología, Pedagogía e Higiene componían el suelo epistémico<sup>8</sup> propio de la educación física como parte de prácticas gubernamentales biopolíticas (Foucault, 2007).

Nuestra tesis de doctorado específicamente pretende dar continuidad al trabajo realizado en la tesis de maestría (Dogliotti, 2012; Dogliotti, 2015) titulada “Cuerpo y Curriculum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación Física en Uruguay (1874-1948)”. Allí se abordaron las principales formas y sentidos que esta formación fue adquiriendo, donde se hallaron cuatro modalidades diferentes de formación del personal especializado en la enseñanza de la educación física o la gimnasia. Una primera modalidad que buscó preparar a los maestros de escuelas para que asumieran el dictado de gimnasia en la primera década del siglo XX. Una segunda modalidad que se encargó de la preparación de los maestros de cultura física o de plazas de deportes en la órbita de la CNEF entre los años 1920 y 1936. Una tercera modalidad que formó a partir de la década de 1920 a los directores de educación física en el Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de la ACJ<sup>9</sup>. La cuarta modalidad abordó la preparación de profesores de educación física en el ámbito de la CNEF a partir de la creación en 1939 del Curso de Profesores de Educación Física. Si bien se presentaron con cierta sucesión temporal, el énfasis estuvo puesto especialmente en las continuidades y rupturas en relación con las diversas discursividades allí implicadas. Entre los principales hallazgos encontrados se destaca que, a la inversa de los países del norte, en Uruguay la educación física se desplegó, fundamentalmente, a partir del desarrollo de su sistema educativo. La influencia del movimiento de Asociaciones Cristianas de Jóvenes, en especial el proveniente de Estados Unidos, en el proceso gestacional de la educación física en Uruguay fue importante y mayor que en otros países sudamericanos. En las discursividades de la formación se produjeron procesos de *homogeneización gimnástica y deportiva* a partir de modelos importados principalmente del norte europeo y de Estados Unidos. A partir del proceso gestacional de la CNEF comienza un paulatino predominio del *sport* sobre la *gimnástica*. La configuración *tecnicista* en el campo del currículum<sup>10</sup> es la que adquiere mayor presencia en esta formación y se entrelaza, con

---

<sup>8</sup> Se entiende a aquel “espacio de saber” y “configuraciones que han dado lugar a las diversas formas de conocimiento empírico”. Se pregunta por “cuál espacio de orden se ha constituido el saber”. Es el campo epistemológico en el que “los conocimientos, considerados fuera de cualquier criterio que se refiera a su valor racional o a sus formas objetivas, hunden su positividad y manifiestan una historia que no es la de su perfección creciente, sino la de sus condiciones de posibilidad” (Foucault, 1991a: 7). La *episteme* del mundo occidental, el comienzo de una cierta manera *moderna* de conocer las empiricidades, estuvo atravesada por un nuevo modo de saber, “modo de ser previo e indiviso entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento”, constituido por “la producción, la vida y el lenguaje”, tres “modos fundamentales del saber que sostienen en su unidad sin fisura la correlación secundaria y derivada de las ciencias y de las técnicas nuevas con objetos inéditos” (Foucault, 1991a: 247). Estas ciencias, que son la economía, la biología y la filología, estructuran el suelo epistémico de la modernidad.

<sup>9</sup> Asociación Cristiana de Jóvenes, creada en Montevideo en 1909.

diversos énfasis, con la *discursividad normalista*<sup>11</sup>. En las distintas modalidades analizadas en torno a la formación de los docentes de educación física se apreciaba que estas se acercaban más a una *discursividad normalista*<sup>12</sup> que *universitaria*<sup>13</sup> pero también presentaba algunos aspectos que las distanciaban de ambas. La configuración *psicológica* en el campo de la enseñanza y lo curricular<sup>14</sup>, que colonizó rápidamente a la formación normalista magisterial, tuvo una entrada más tenue en la formación de docentes de educación física. La formación en el campo de la educación física en estos primeros años de su forjamiento más que como una profesión se configuró como una vocación. El discurso médico higienista en esta formación fue el sustento del discurso normalista. En este entramado, la educación física se constituyó más como una educación que como una enseñanza, más cercana a la regulación de la población que a la producción de conocimiento y las dinámicas que ello implica, y más nucleada en torno a aspectos prescriptivos y prácticos que epistémicos. A partir de estos principales hallazgos esta tesis se pregunta por las continuidades y rupturas entre el período anterior y el nuevo período seleccionado.

Otro trabajo que enriquece la mirada de la formación es el realizado por Dogliotti y Malán (2015), que muestra la influencia que ejerció la religión protestante y los primeros misioneros de la YMCA de Springfield College que vinieron a Sudamérica en la segunda y tercera década del siglo XX, en la educación del cuerpo y la educación física en el Uruguay. Siguiendo este trabajo, se encuentran los estudios de Malán (2013; 2017) que indagan acerca de la crisis del *ethos* comunitario valdense

---

<sup>10</sup> Se entiende a aquella que se centra en la acción y puesta en práctica de principios teóricos elaborados en otro lugar y por otros actores al acto educativo. Con una cierta influencia del pragmatismo sajón, esta perspectiva si bien tuvo su punto mayor de inflexión en el campo de la enseñanza y en la teoría curricular a mediados de siglo XX con la obra principal de Ralph Tyler (1949), tiene sus antecedentes a inicios del siglo XX en las aplicaciones de los principios de la administración tayloriana al campo educativo. Para profundizar en esta discursividad consultar Bordoli (2005).

<sup>11</sup> Denominamos a aquella que se inaugura en la creación de un conjunto específico de instituciones destinadas a la formación de maestros, escindiéndose de los modelos de las universidades e instituciones medievales. Mientras que las universidades medievales giran en torno al problema del saber, el normalismo se constituye en clave de la articulación entre individuo y sociedad, clave de los nuevos estados-Nación en su papel específico de control de los individuos y regulación de la población (Varela; Álvarez-Uría, 1992 y Foucault, 1989).

<sup>12</sup> Se opta por tomar la categoría discursividad normalista y no tradición normalista. Davini entiende por “*tradiciones* en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*” (Davini, 1995: 20, cursiva de la autora). Desde nuestra perspectiva de análisis de discurso tanto la acción y el pensamiento o las prácticas y la conciencia, difíciles de separar, están atravesadas por el lenguaje, son dimensiones discursivas que tienen un efecto performativo sobre los sujetos. Nos parece pertinente citar a esta autora ya que forma parte de uno de los estudios pioneros en la región sobre “tradiciones y tendencias” en la formación docente.

<sup>13</sup> La *discursividad universitaria*, a pesar de la diversidad de enfoques que encierra, ha tenido al saber y la producción de conocimiento como uno de sus pilares fundamentales, aun cuando se observa en las últimas décadas una cierta “pedagogización” de lo universitario (Behares, 2008).

<sup>14</sup> Se entiende a aquella centrada en los problemas del alumno, a la invasión de las psicologías del aprendizaje a los estudios didácticos y del campo curricular. En términos más estrictos, se puede entender a la mayoría de los discursos sobre la enseñanza del siglo XX, caracterizados por establecer un único proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez encierran una concepción de sujeto psicológico, uno, racional, pleno. Sobre estos aspectos consultar Behares (2004 y 2005) y Bordoli (2005).



por el ingreso de las prácticas gimnásticas y deportivas en una comunidad protestante del interior del país (las Uniones Cristianas de Jóvenes de las colonias valdenses) entre 1920 y 1970. Tal incorporación, inspirada en la doctrina de la *Muscular Christianity*<sup>15</sup> provocó el desplazamiento y la sustitución de prácticas y rituales religiosos y la disputa por los nombres, la memoria y el cuerpo valdenses, dando visibilidad a la materialidad lingüístico-discursiva de tal proceso. A su vez, se muestra cómo el vínculo institucional que esta comunidad mantuvo con el Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de la ACJ y luego con la CNEF fue clave en el proceso de selección de futuros estudiantes de educación física en lo que sería la tercera y cuarta modalidad de formación descriptas por Dogliotti (2012; 2015). A partir de estos hallazgos, es de especial interés indagar en nuestra tesis sobre las continuidades y rupturas con relación al discurso asociacionista y el norteamericano en general.

Por otra parte, la tesis de maestría de Rodríguez (2012) constituye otro antecedente de nuestro tema de investigación. Aquí se indaga sobre el saber del cuerpo en la discursividad normalista y universitaria en el Uruguay (1876-1939) en ocasión de la educación física. Se concluye que montada sobre ellas se constituye la formación de profesores de educación física.

La educación física procede de lo político-pedagógico más que de lo científico. Por esta razón le resulta esquivo el saber: su historia es la historia del ejercicio físico, del adiestramiento corporal, del acondicionamiento físico, de la preparación anátomo-fisiológica para el desarrollo intelectual, del desarrollo y mantenimiento del organismo (Rodríguez, 2012, p. 6).

A partir de esta hipótesis nos preguntamos sobre las tensiones entre normalismo y universidad, en el período seleccionado, cómo y en qué medida se reconfiguró y resignificó al interior del campo y en especial en la formación de sus docentes.

Craviotto y Malán (2014) indagan sobre el lugar que han adoptado la gimnasia y el deporte en el Uruguay entre los años 1911 y 1930, materializado en las figuras de Jess T. Hopkins<sup>16</sup> y Julio J. Rodríguez<sup>17</sup>, y como afectaron los lineamientos de una formación dirigida a constituir un cuerpo de personas especializadas en el campo de la educación física. Los discursos de Hopkins y Rodríguez marcaron un punto de quiebre con respecto a la tradición de la cultura física en el Uruguay dando paso al inicio de las tensiones gimnasia-deporte y a la progresiva primacía del deporte frente a la

<sup>15</sup> “Sus premisas básicas habrían apuntado a desarrollar y a promover una moralidad individual cristiana y masculina, asentada sobre el desarrollo de una condición física fuerte, saludable, y virtudes tales como el culto al esfuerzo, el mérito, la competitividad y el coraje” (Malán, 2017: 12-13). El anglicanismo inglés del siglo XIX permeado por este *ethos* burgués del gentleman amateur en consonancia con el del surgimiento del deporte moderno favorecería el afianzamiento de la revolución industrial y la expansión del Imperio británico. La ACJ fue uno de los movimientos evangelizadores más importantes en la difusión mundial de la Cristiandad Muscular (Malán, 2017: 13).

<sup>16</sup> Primer misionero de la Y.M.C.A egresado de Springfield College de Estados Unidos, que viajó a Uruguay en 1912 y asumió la dirección técnica de la CNEF en esa década, trasladando el modelo de las plazas de deporte de Estado Unidos y el asociacionismo al campo de la educación física en el Uruguay.

<sup>17</sup> Director Técnico de la CNEF entre los años 1920 y 1956, año en que se jubila (CNEF, 1956b: 31). Discípulo de Hopkins, fue enviado por este a estudiar educación física a Springfield College.

gimnasia. Primacía pautada por el ingreso del pragmatismo estadounidense y las teorías pedagógicas de la Escuela Nueva, bajo la tutela del nuevo principio fisiológico que regirá en las prácticas del cuerpo: el principio energético. Nos preguntamos a partir de aquí, que continuidades y rupturas hubo con el discurso pragmático sajón y el movimiento escolanovista en el período seleccionado.

La tesis de maestría de Torrón (2015), a partir de los planes de estudio y entrevistas a informantes calificados, estudiantes en el período indagado, quienes luego de su egreso fueron profesores del Instituto Superior de Educación Física, aborda la configuración del deporte y la gimnasia en los planes de estudio de la formación de profesores de educación física de ISEF entre los años 1939 y 1973. Se destaca que fue un período de claro auge de la gimnasia frente al deporte, no tanto por la carga horaria en el curriculum de la formación sino por la relevancia dada en sus formadores, en especial, en la figura con reconocimiento internacional, de Alberto Langlade. Según Torrón (2015: 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.

A partir de esta conclusión nos preguntamos especialmente en nuestra indagación por la base epistemológica de este saber, los fundamentos centrales que configuraron el campo de la gimnasia y la educación física, y las concepciones de educación, enseñanza y cuerpo que atravesaron al discurso langladiano. En este sentido, Torrón; Ruegger (2012: 43) sostienen que Langlade “es probablemente el mejor exponente de una teoría trunca de la EF uruguaya, o al menos de una posible sistematización del campo de la EF”. A partir de esta hipótesis indagamos especialmente en nuestro estudio sobre los alcances y limitaciones de su posible sistematización y hasta qué punto y de qué modo propuso un estatuto teórico.

Alonso (2012) indaga sobre las modificaciones que la gimnasia ha experimentado en los programas de los distintos diseños curriculares (1956-2004) de la carrera en educación física en el ISEF. De un modo similar al estudio de Torrón (2015), este concluye que la gimnasia ha pasado de ser el eje fundante de la educación física (junto con los deportes) a caer en el desuso como práctica meramente vinculada de forma utilitaria al entrenamiento de las capacidades del organismo para el mejor cumplimiento de la performance deportiva. Dentro del mismo tema, Alonso *et al* (2015) analizan en este caso entrevistas en profundidad a varios de los profesores que asumieron los cursos de gimnasia de ISEF desde 1958 hasta el año 2004 para indagar las concepciones que han dominado la teoría y la práctica de la gimnasia en tres niveles: moral, higiénico y estético. Este trabajo lo ponemos en rela-

ción con una indagación más amplia realizada en nuestro estudio que aborda, entre otros aspectos, las principales concepciones de cuerpo, educación física, enseñanza y educación en las principales obras langladianas.

Gomensoro (2012) realiza una descripción panóptica sobre la historia de la formación de los profesores de educación física en el Uruguay desde inicios del siglo XX hasta la actualidad, proporcionando para nuestra investigación gran cantidad de fuentes y datos.

Muiño (2018), a partir de la distinción presentada por Foucault en sus tres últimos seminarios entre discurso parrhesiástico y retórico, analiza cómo estos se presentan en la figura del profesor de educación física propuesta por Alberto Langlade. Advirtiéndonos de los peligros de tomar categorías pensadas en la Antigüedad para pensar lo moderno, concluye

se observó una especial afinidad entre los fines planteados para la educación física con los fines del discurso parrhesiástico, apareciendo el autogobierno y el dominio de sí de aquel a quienes se dirige la intervención como común denominador. Estos fines postulados por Langlade para la educación física que proponen la búsqueda del equilibrio orgánico-funcional y el autodomínio temperamental del sujeto, dan cierre y continuidad a su concepción fraccionaria pero integradora del sujeto que es intervenido por una educación física, entendida como 'parte integral del todo indivisible que es la educación' (CNEF, 1952: 1), que pretende otorgar 'el equilibrio de la forma y de las funciones, del soma, la inteligencia y el espíritu' (CNEF, 1947b: 2) (Muiño, 2018: 109).

El autodomínio y equilibrio integral propuesto por Langlade forma parte de la tecnología pastoral y de la importancia dada en los sistemas educativos modernos a la función que otrora cumpliera la iglesia; la formación integral del niño y el cuidado de sí desde una parrhesía fundamentalmente cristiana es parte de las principales hipótesis que se trabajaron a lo largo de la tesis y contribuyeron a una educación de los cuerpos en la formación analizada.

Por otra parte, Martínez Blanco *et al* (2015) analizan especialmente los dispositivos de ingreso a la carrera de profesor de educación física a ISEF entre los años 1939 y 1966. A partir de este estudio, Rodríguez (2016; 2017) aborda en forma exploratoria la temática de la eugenesia en los principales referentes de la CNEF y en la formación de los profesores de educación física señalando las continuidades en ellos con postulados eugénicos y biotipológicos. Partiendo de estos antecedentes específicos que analizan el dispositivo de ingreso, nuestra tesis lo pondrá en relación con la vastedad de fuentes encontradas en esta formación en el período seleccionado que albergan supuestos eugénicos y biotipológicos determinando sexualidades y géneros.

Entre los estudios que tienen mayor cercanía con nuestro tema de indagación en la región, se destacan los trabajos en Argentina de Aisenstein (2017); Aisenstein y Feguín (2016); Aisenstein y Elías (2018); Martínez y Melano (2016); y Martínez, Melano y Aisenstein (2016) que analizan diversos aspectos de la cultura material del Instituto Nacional de Educación Física General Belgrano entre los años 1938 y 1967. A pesar de grandes diferencias producto de múltiples factores, entre los que

se destaca el contexto político e ideológico de cada país, se han encontrado continuidades con nuestro caso relativas a la influencia del discurso asociacionista y el movimiento pedagógico escolanovista en la formación de ambos países, entre las más importantes.

Con relación a la vinculación entre la eugenesia y el campo de la educación física, que es abordada dentro de las temáticas de nuestra tesis, se encuentran antecedentes en la región en Galak (2016) que analiza el caso argentino y brasilero, y aborda específicamente las diferencias entre el discurso eugénico a partir de la década de 1920 y el higienismo de fines de siglo XIX. Por otra parte, Scharagrodsky (2015; 2017a,b); Reggiani (2014; 2016), Ledesma; Valobra (2012) y Bargas (2012) para el caso argentino y en Brasil los estudios de Silva (2012), Goellner (2008b) y Fraga; Goellner; Silva (2011) realizan un análisis de los vínculos específicos entre cultura física, eugenesia, género y sexualidades, todos trabajos que con diferentes énfasis abonan a nuestro tema de estudio.

No encontramos antecedentes específicos en Uruguay que aborden la temática de la sexualidad y el género en el campo de la educación física. En la región destacamos los trabajos historiográficos con enfoques foucaultianos y postestructuralistas de Scharagrodsky (2013; 2008; 2006a,b,c,d); Reggiani; Scharagrodsky (2016) para el caso argentino, y de Goellner (2008a) y Moreno; Segantini (2011) en Brasil. Todos ellos muestran cómo la educación física y sus diversas prácticas corporales, a lo largo de la historia han construido cuerpos generizados masculina y femeninamente. Analizan las múltiples formas que estos pueden adquirir, las complejas redes de poder que a través de las diversas discursividades constituyeron jerarquías entre los géneros.

Para los estudios deconstructivos del pos-estructuralismo, masculinidad y femineidad se definen recíprocamente no existiendo ninguna esencia a priori determinada para una y otra identidad. Por el contrario, esas identidades son producidas en la cultura no habiendo una firmeza en su producción (Goellner, 2008a, p. 139).

Estas investigaciones realizan un análisis crítico de los diversos modos que los discursos en torno a la educación física esencializan<sup>18</sup> lo masculino y lo femenino, incardinan<sup>19</sup> los cuerpos y construyen un modo de comportarse, vivir, actuar que generizan a unos y a otros. El discurso médico fue uno de los principales que configuró el campo de la educación física estableciendo determinados parámetros, criterios, jerarquías, clasificaciones, diferenciaciones, entre uno y otro género, estableciendo un *imaginario biológico* (Bourdieu, 2000)<sup>20</sup>. Esto se estableció “en una lógica binaria (varón/mujer), excluyente y oposicional (lo masculino no es femenino y lo femenino no es

<sup>18</sup> Se entiende a determinadas tendencias a caracterizar diferentes aspectos de lo social y cultural como si tuvieran una naturaleza intrínsecamente constitutiva tanto biológica como de otro orden.

<sup>19</sup> “La palabra incardinamiento es la traducción inglesa de ‘*embodiment*’, cuyo sentido es el de ‘dar forma al cuerpo’, ‘ordenar u organizar el cuerpo’, ‘moldear la carne’, tal como lo hacen algunas feministas (por ejemplo, las españolas) a fin de marcar la diferencia respecto de ‘encarnar’, ‘encarnación’ y demás términos de connotaciones tradicionalmente cristianas” (Scharagrodsky, 2006b: 173).

<sup>20</sup> Las diferencias anatómicas y fisiológicas entre el hombre y la mujer determinaban sus comportamientos, conductas, modos de ser, vivir y estar en el mundo, conformando una verdadera moral biologizada y una biología moralizada.

masculino) y jerárquica (masculino como superior y femenino como inferior)” (Scharagrodsky, 2008, p. 116).

Los diferentes currícula desarrollados en los sistemas educativos modernos pueden ser entendidos como guiones generizados. Lejos de pretender encontrar un modo de entender lo masculino y lo femenino, se buscó encontrar diversos modos heterogéneos y divergentes de significar lo masculino y lo femenino, y sus continuidades y rupturas, en la formación del profesor de educación física.

En síntesis, el problema de nuestra tesis lo constituyen las complejas y variadas discursividades que conformaron la única formación que otorgaba el título de profesor de educación física en el Uruguay entre los años 1948 y 1970, desarrollada en el ISEF que dependía en ese período de la CNEF y estaba ubicado únicamente en la capital del país, Montevideo. Para dar cuenta de ellas se analizaron, por una parte, los diversos anudamientos y quiebres de sentido en torno al cuerpo y a la educación física, y los modos de constituirse epistémicamente este campo, y por la otra, las diversas configuraciones discursivas en torno a la enseñanza y a la educación en el curriculum<sup>21</sup> de esta carrera y como ellas impactaron en la configuración de los cuerpos y de las diferentes prácticas corporales<sup>22</sup> tanto en términos de su educación como de su enseñanza. Desde nuestra perspectiva de análisis afectada por la distinción entre educación y enseñanza planteada por Behares (2004; 2005; 2006; 2007; 2011; 2015) y Bordoli (2005; 2011) que alberga una gran tradición<sup>23</sup>, distinguimos la educación de la enseñanza del cuerpo, en tanto, la primera desde la perspectiva foucaultiana remite a los aspectos ligados al gobierno de las poblaciones y al disciplinamiento de los cuerpos (Foucault, 1989; 1992a; 2006), mientras que la segunda, desde una perspectiva epistémica, hace referencia a las relaciones con el saber, a la producción de conocimiento en torno al cuerpo y a la investigación en el campo de la educación física. Si bien es necesario destacar que muchas veces es difícil

<sup>21</sup> Se concibe al curriculum como un discurso mínimo de saber (Bordoli, 2007) el cual se distancia de perspectivas instrumentales o tecnicistas, fenomenológicas o prácticas y críticas; y desde un posicionamiento teórico posestructuralista asume la importancia de articular tres dimensiones discursivas: de sujeto (barrado, el curriculum tiene efectos en el sujeto y está constituido por diversas posiciones subjetivas), política (el curriculum se configura en el interjuego de múltiples relaciones de poder que disputan una sobredeterminación hegemónica) y epistémica (el saber, como uno de los aspectos centrales de la construcción curricular, presenta tres dimensiones: conocimiento representado: imaginario; falta saber: simbólico; e imposible saber: real). Tanto los aspectos prescriptivos (programas, planes de estudio, planificación anual, diaria, proyectos institucionales, reglamentos), los mecanismos de selección curricular, el curriculum en acción o la instanciación didáctica (curriculum como proceso), como lo dicho y lo no dicho son todos aspectos igual de importantes en nuestra perspectiva y todos ellos forman parte de una trama discursiva.

<sup>22</sup> Las prácticas corporales que han matizado el campo de la educación física moderna son, fundamentalmente, las diversas gimnasias, los deportes y los juegos. Elegimos el término “práctica corporal”, en tanto da cuenta de una perspectiva de indagación presente fundamentalmente hacia fines de siglo XX y que se ha intensificado a partir del siglo XXI, en investigaciones que se nuclean a partir de las ciencias humanas (Filho *et al.*, 2010). En este sentido, queremos marcar la distancia con la tendencia hegemónica proveniente de las ciencias biológicas y médicas y que suele identificarse con conceptos tales como “actividad física” y “ejercicio físico”.

<sup>23</sup> Uno de los principales filósofos de la educación que estableció diferencias entre educación e instrucción fue Johann Friedrich Herbart a partir de una reformulación del pensamiento filosófico-pedagógico kantiano. Para un análisis de esta distinción en Herbart se recomienda el Dossier “En torno a la obra de Herbart” de la Revista *Didáskomai*, Nº 6 (2015).

establecer delimitaciones tajantes entre los modos de presentarse en las variadas fuentes analizadas, ambas se presentan en forma yuxtapuesta, entremezclada, dando cuenta de cierta incidencia y relación entre uno y otro polo. Estos dos polos en tensión, a su vez, configuraron las dos principales discursividades de la formación: la normalista y universitaria, la primera nucleada principalmente en torno a la educación (a la formación del ciudadano en términos integrales) y la segunda a la enseñanza y el saber. Es importante destacar en este punto, como se desarrolla a lo largo del trabajo, la complejidad y heterogeneidad de discursos al interior de estas dos grandes formaciones discursivas (como por ejemplo las tensiones entre lo profesional y lo académico) y sus mutuas afectaciones y solapamientos, usos y préstamos entre sus fronteras porosas. A su vez, la tesis aborda los principales presupuestos eugénicos y biotipológicos que conformaron heterogéneos discursos en torno al sexo, y los cuerpos y las prácticas corporales generizadas.

Como objetivo general de nuestra tesis nos proponemos determinar las diversas discursividades en torno a la formación del profesor de educación física de ISEF en el Uruguay entre los años 1948 y 1970. Para esto nos planteamos tres objetivos específicos:

- 1- Indagar los diversos discursos en torno al cuerpo y a la educación física, y la constitución epistémica de este campo
- 2- Determinar las diferentes configuraciones discursivas en torno a la educación y la enseñanza en el curriculum de la formación y su relación con los discursos en torno al cuerpo y las diversas prácticas corporales
- 3- Delimitar la producción discursiva del sexo que configuró cuerpos y prácticas corporales generizadas en esta formación y su relación con presupuestos eugénicos y biotipológicos

Las principales preguntas que nos planteamos a partir de estos objetivos son:

Con relación al objetivo general

- ¿Cómo se formó un “buen” profesor de educación física en el ISEF? ¿Qué ideales ficcionales sobre el profesor de educación física se produjeron en su formación?
- ¿Cómo se presentó la tensión entre normalismo y universidad, entre lo profesional y lo académico, entre los aspectos pedagógico-didácticos y técnicos al interior de esta carrera?
- ¿Cómo se construyeron las diferencias y las solidaridades entre enseñar, educar, entrenar y dirigir en el campo de la educación física?

Con relación al objetivo específico 1

- ¿Cómo se produjo discursivamente el cuerpo y la educación física como efecto de discursos médicos, higiénicos, biológicos, eugénicos, biotipológicos, entre los principales encontrados? ¿cómo se presentó la distinción entre cuerpo y organismo al interior de la formación? ¿Qué otros cuerpos quedaron relegados, silenciados, excluidos del discurso normalizador y biométrico?

- ¿Cómo se configuró epistémicamente el campo de la educación física en esta formación? ¿Qué disciplinas y ciencias conformaron su suelo epistémico? ¿Qué saberes y prácticas corporales constituyeron la formación del profesor de educación física y cuáles predominaron?

Con relación al objetivo específico 2

- ¿Qué configuraciones discursivas sobre la educación y la enseñanza moderna: la didáctica comeniana, la didáctica psicologizada o de la enseñanza-aprendizaje (dentro de la que se ubica con gran incidencia el escolanovismo), la didáctica curricularizada o tecnicista, están presentes en las diversas fuentes relevadas?

Con relación al objetivo específico 3

- ¿Qué discursos en torno a la eugenesia y la biotipología predominaron en esta carrera? ¿Qué producción discursiva del sexo y los géneros se presentan en los presupuestos eugénicos y biotipológicos encontrados en la formación? ¿Cómo se generiza masculina y femeninamente el curriculum? ¿Qué discursos en torno a la sexualidad, el deseo, la emocionalidad se configuran en las diversas fuentes seleccionadas? ¿Qué cuerpos, ejercicios físicos y prácticas corporales se delimitan para cada “sexo” y cuáles quedaron excluidos, silenciados, omitidos implícita o explícitamente?

El trabajo se apoya teórico-metodológicamente en la articulación de ciertas nociones teóricas generales del análisis de discurso francés, particularmente del abordaje que Pêcheux efectúa en su tercer momento de producción académica (1990)<sup>24</sup>, y el análisis político del discurso de Laclau (1996; 2014), y Laclau y Mouffe (1993; 2006)<sup>25</sup>, con algunas categorías de la obra de Foucault. De este último tomamos aspectos de la mirada arqueológica (Foucault, 1991b)<sup>26</sup> y otros de la genealógica (Foucault, 1992b), y las consideraciones en torno al poder sobre la vida (centrales en el campo de la educación física por su contribución a su mejoramiento y producción mediante el

---

<sup>24</sup> En su primer momento de producción teórica, Pêcheux, próximo al pensamiento althusseriano, identifica al discurso como un dispositivo automático determinado por las posiciones político-ideológicas de las formaciones sociales (de clase). En un segundo momento, lo analiza como estructura estable de sentido. En un tercer momento, afectado por el RSI (real, simbólico, imaginario) del psicoanálisis lacaniano, incorpora la noción de acontecimiento a la estructura que todo discurso conlleva (Bordoli, 2015: 59).

<sup>25</sup> En ambas perspectivas de análisis de discurso se pueden identificar tres influencias teóricas comunes: 1) la teoría del valor del signo lingüístico de de Saussure que es reformulada por Lacan 2) la teoría del sujeto barrado, escindido por el inconsciente y efecto de la inscripción simbólica y 3) las críticas al determinismo en las lecturas de Marx, fundamentalmente a partir de las interpretaciones althusserianas.

<sup>26</sup> “La arqueología, al dirigirse al espacio general del saber, a sus configuraciones y al modo de ser de las cosas que allí aparecen, define los sistemas de simultaneidad, lo mismo que la serie de las mutaciones necesarias y suficientes para circunscribir el umbral de una nueva positividad” (Foucault, 1991a: 8). “Lo que la arqueología trata de describir, no es la ciencia en su estructura específica, sino el dominio, muy diferente, del saber” (Foucault, 1991b: 330). Basándose en ella, adquirió importancia en nuestra tesis el análisis del suelo epistémico de la formación, de los saberes allí implicados y sus diversas relaciones y afectaciones.

ejercicio físico) a través de dos polos enlazados: las disciplinas del cuerpo (Foucault, 1989)<sup>27</sup> y la gubernamentalidad<sup>28</sup> –gobierno sobre la vida de las poblaciones (Foucault, 2006; 2007)<sup>29</sup>– y entre ambos polos: el dispositivo de la sexualidad (Foucault, 2014; 1992a)<sup>30</sup>. La educación física se configura como uno de los principales mecanismos de la biopolítica, por su importancia dada al cuerpo en tanto organismo, pura biología.

Desde la perspectiva foucaultiana se recogen aportes de investigadores citados en antecedentes que han continuado esta línea de trabajo específicamente con relación a la historia de la educación del cuerpo. Los trabajos de Foucault a partir de la década de 1960 abrieron un espacio para el análisis de la subjetivación como producto de las prácticas materiales a través del cuerpo. “A la inversa de la tradición idealista que pensaba que la libertad estaba en el pensamiento, Foucault dijo que ‘el alma es la prisión del cuerpo’, implicando que la forma en que sentimos y actuamos está regulada por las técnicas disciplinarias que han constituido nuestra ‘alma’” (Dussel, 2011: 9) y por los procesos de gubernamentalidad. En este sentido, tanto el análisis de discurso, que entiende que el discurso alberga aspectos lingüísticos y no lingüísticos<sup>31</sup>, como la perspectiva foucaultiana le otorgan un valor importante al papel que ocupan aspectos/fuentes extralingüísticas como las prácticas materiales (entre las que podemos destacar para nuestro caso las corporales), los rituales, las instituciones, los objetos, los monumentos, los instrumentos, la vestimenta, las fotos, etc. en la configuración de los cuerpos y los sujetos. Todo hecho histórico y social es discursivo, y lo extradiscursivo carece de sentido porque todos los objetos y fuentes extralingüísticas anteriormente señaladas están atravesadas por el lenguaje, tienen significación y son nombradas a través de este.

Laclau y Mouffe (2006) señalan el carácter material de toda formación discursiva; lo explican, a diferencia de Foucault<sup>32</sup>, sosteniendo la imposibilidad de separar prácticas discursivas de no

<sup>27</sup> Estuvieron centradas en el “cuerpo como máquina: su educación, el aumento de aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos, todo ello quedó asegurado por procedimientos de poder característicos de las *disciplinas: anátomopolítica del cuerpo humano*” (Foucault, 1992a: 168, cursiva del autor).

<sup>28</sup> Refiere al proceso de preeminencia del gobierno como forma de poder y al desarrollo de aparatos específicos de gobierno y saberes particulares. No es la estatización de la sociedad sino la gubernamentalización del Estado a través de los dispositivos de seguridad y la tecnología pastoral (Foucault, 2006).

<sup>29</sup> “Fue centrado en el cuerpo especie, en el cuerpo transido por la mecánica de lo viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos: la proliferación, los nacimientos y la mortalidad, el nivel de salud, la duración de la vida y la longevidad, con todas las condiciones que pueden hacerlos variar; todos esos problemas los toma a su cargo una serie de intervenciones y *controles reguladores: una biopolítica de la población*” (Foucault, 1992a: 168, cursiva del autor).

<sup>30</sup> “La sexualidad está exactamente en la encrucijada del cuerpo y la población. Compete, por tanto, a la disciplina, pero también a la regulación” (Foucault, 2014: 227).

<sup>31</sup> “Debe estar claro desde el comienzo (...) que por discurso no entendemos una combinación de habla y de escritura, sino que, por el contrario, el habla y la escritura son tan sólo componentes internos de las totalidades discursivas” (Laclau y Mouffe, 1993: 114).

<sup>32</sup> Según Castro (2004: 272-273) no se encuentra en las obras de Foucault una exposición detallada del concepto de práctica que utiliza a lo largo de todas sus obras, sino que es necesario reconstruirlo a partir de ellas. Foucault presenta la distinción entre prácticas discursivas y no discursivas cuando introduce el concepto de dispositivo al querer extender el dominio de las prácticas del orden del saber al del poder. “El dispositivo como objeto de análisis



discursivas. Su materialismo discursivo es afectado por la teoría del “juego de lenguaje” de Wittgenstein al ser entendido como una totalidad que incluye tanto elementos lingüísticos como extralingüísticos, tanto palabras como acciones. Todas las acciones son socialmente construidas y significadas, el significado de una acción depende de una configuración discursiva. A partir de Wittgenstein se ha tornado borrosa la separación entre uso y significado, pragmática y semántica ya que el significado tanto de una acción como de una palabra es enteramente dependiente de su contexto (Laclau; Mouffe, 1993: 114 – 116). Por ello la importancia a lo largo de nuestra investigación de analizar las fuentes en relación con el contexto histórico y social específico. El significado es también producto de la pragmática. Para ellos toda práctica es parte de una formación discursiva y producto de prácticas articulatorias. “Una estructura discursiva (...) es una práctica articulatoria que constituye y organiza las relaciones sociales” (Laclau; Mouffe, 2006: 133). Esta indistinción entre discursos y prácticas se sostiene en que, por un lado, “todo objeto se constituye como objeto de discurso en la medida en que ningún objeto se da al margen de toda superficie discursiva de emergencia”. Por otro lado,

toda distinción entre lo que usualmente se denominan aspectos lingüísticos y prácticos (de acción) de una práctica social, o bien son distinciones incorrectas, o bien deben tener lugar como diferenciaciones internas a la producción social de sentido, que se estructura bajo la forma de totalidades discursivas (Laclau; Mouffe, 2006: 144-145).

El materialismo discursivo en estos autores se sostiene en la imposibilidad de separar objetos, instituciones y rituales, de discursos; estos son construidos discursivamente y son producto de un devenir histórico y social determinado. La materialidad discursiva para ellos presenta dos importantes consecuencias:

La primera, que la materialidad del discurso no puede encontrar el momento de su unidad en la experiencia o la conciencia de un sujeto fundante, ya que el discurso tiene una existencia objetiva y no subjetiva; por el contrario, diversas *posiciones de sujeto* aparecen dispersas en el interior de una formación discursiva. La segunda consecuencia es que la práctica de la articulación como fijación/dislocación de un sistema de diferencias tampoco puede consistir en meros fenómenos lingüísticos, sino que debe atravesar todo el espesor material de instituciones, rituales, prácticas de diverso orden, a través de las cuales una formación discursiva se estructura (Laclau; Mouffe, 2006: 148, la cursiva es de los autores).

Las diferentes posiciones subjetivas para analizar la formación de los profesores de educación física y cómo ellos se identificaban en forma precaria con ellas fue clave, pudiendo un mismo sujeto establecer polos de identificación con más de una formación discursiva, ya sea normalista, universitaria, académica, profesional, pedagógica, médica, eugénica, entre otras, con sus

---

aparece precisamente ante la necesidad de incluir las prácticas no-discursivas (las relaciones de poder) entre las condiciones de posibilidad de la formación de los saberes”. Si bien tanto Laclau y Mouffe como Pêcheux toman aspectos del concepto de Foucault de formaciones discursivas presentado en *Arqueología del Saber*, ambos se distancian de este en algunos aspectos fundamentalmente en la noción de sujeto barrado y la presencia del real (Cf. Laclau; Mouffe, 2006: 143-146; Pêcheux, 1990: 56).

ambivalencias, contradicciones y ambigüedades, lo que marcaría la circulación de sentidos y las porosidades en cada una de ellas.

Las formaciones discursivas están caracterizadas por la dispersión y la contingencia que implican una fijación precaria de elementos (entendidos como diferencias que no se articulan discursivamente) en momentos (entendidos como posiciones diferenciales que aparecen articulados en el interior de un discurso). Los modos de relación de sus elementos son contingentes ya que su fijación nunca es completa y, por lo tanto, ninguna formación discursiva es una totalidad suturada. “La transición de los elementos a los momentos nunca se realiza totalmente. Se crea así una tierra de nadie que hace posible la práctica articuladora” (Laclau; Mouffe, 2006: 150).

No desconocemos que existan diferencias teóricas y epistemológicas entre ambas perspectivas, la foucaultiana y el análisis de discurso, pero creemos que, no obstante, aspectos de una y otra imprimen una peculiar y fermental mirada sobre los elementos que se entretajan en los discursos y para el abordaje historiográfico de la educación y la enseñanza del cuerpo y la educación física. Lejos de adoptar la metodología de trabajo del análisis de discurso o el arqueológico y genealógico, se establece, a lo largo de la investigación, una afectación teórica de estas y una búsqueda de articular aspectos de una y otra perspectiva para enriquecer el abordaje analítico.

El concepto de discurso es un término complejo y polisémico que ha atravesado el campo de las ciencias sociales y humanas a partir del giro lingüístico (Laclau y Mouffe, 2006), por su parte, tanto el análisis de discurso como la perspectiva foucaultiana han sido afectadas por este y ambos reconocen algunos autores comunes, como, por ejemplo, Althusser.

En el aporte teórico del análisis del discurso francés (Pêcheux, 1990: 55) este es entendido como estructura y acontecimiento, en tanto la estructura es abierta por la inclusión del acontecimiento a los avatares del sentido-sin sentido. Para esto propone la descripción e interpretación de los discursos dando importancia a los gestos de descripción de las materialidades discursivas y a los espacios de interpretación que ellas abren. Por ello estas materialidades son entendidas como

una división discursiva entre dos espacios: el de la manipulación de significaciones estabilizadas, normativizadas por una higiene pedagógica del pensamiento, y el de transformaciones de sentido, escapando a cualquier norma establecida a priori, de un trabajo del sentido sobre el sentido, tomadas en el relanzar indefinido de las interpretaciones (Pêcheux, 1990: 51<sup>33</sup>).

Por esto el énfasis en nuestra investigación es puesto tanto en el rastreo de las redes de sentido que configuran la formación del profesor de educación física, así como en sus fracturas y resignificaciones. Estas dos dimensiones forman parte de las diversas discursividades encontradas en tanto están determinadas por el acontecimiento: “el punto de encuentro de una actualidad y una memoria” (Pêcheux, 1990: 17). El historiador resignifica desde el momento actual una mirada sobre

---

<sup>33</sup> Todas las citas de este autor de aquí en más han sido traducidas por nosotros.

el pasado y en el choque de estos dos aspectos se configura el análisis discursivo: la determinación histórica y lingüística.

Desde esta perspectiva influida por el lacanianismo, lo propio de la lengua es la inestabilidad del signo, o sea, la primacía del significante sobre el significado<sup>34</sup>. En este sentido, es pertinente señalar que: “todo enunciado, toda secuencia de enunciados es, pues, lingüísticamente descriptible como una serie (léxico-sintácticamente determinada) de puntos de deriva posibles, ofreciendo lugar a la interpretación” (Pêcheux, 1990: 53). Esto se entiende en tanto, toda discursividad entrecruza proposiciones de apariencia lógicamente estable, susceptibles de respuestas unívocas y formulaciones irremediabilmente equívocas (Pêcheux, 1990: 28). Por esto para el autor el discurso es una estructura abierta e inestable, que alberga redes de sentido que se expresan en universos lógicamente estabilizados, pero al no ser una estructura semántica transparente sino opaca y equívoca, está “perforado” por las faltas y los sin sentidos. El corpus discursivo seleccionado, lejos de presentar una coherencia lógica entre los diversos enunciados, está atravesado por incongruencias, contradicciones, sin sentidos, propios de la inestabilidad de la lengua y los seres hablantes.

Tanto Pêcheux, como Laclau y Mouffe, proponen trabajar sobre las materialidades discursivas implicadas en los rituales ideológicos, en los discursos filosóficos, en los enunciados políticos, en las formas culturales o estéticas, a través de sus relaciones con lo cotidiano, con lo ordinario del sentido. Ambos proponen para esto dejar de lado posturas esencialistas, al decir de Laclau, o al decir de Pêcheux (1990: 49): “cualquier ciencia regia presente o futura (que se trate de positivismos o de ontologías marxistas)”.

A su vez, de acuerdo al marco teórico-metodológico de la investigación no se encontró una unidad absoluta y carente de contradicción entre los diversos datos recolectados. Lejos de ello, se los visualizó como posibles fragmentos de un discurso hegemónico, destacándose el carácter abierto e inestable de todo discurso, es decir, su posibilidad de fractura y resignificación. En todo caso, más que un discurso totalmente coherente, lo que se relevó, por un lado, fue la pretensión de totalidad del discurso (propia de la dimensión imaginaria<sup>35</sup>), aspecto específicamente vinculado a su carácter ideológico y por otro, sus quiebres, contradicciones y ambigüedades. Tanto Pêcheux como Laclau y Mouffe insisten en el equívoco, lo contingente y la dispersión. El primero con un énfasis puesto en las relaciones entre descripción e interpretación de las materialidades discursivas, el segundo con un

---

<sup>34</sup> El autor se basa en la reinterpretación que realiza Lacan de la teoría del signo de de Saussure.

<sup>35</sup> Se entiende por imaginario, siguiendo a Lacan, a la dimensión de la representación plena, el significado, de la conciencia, del conocimiento estabilizado. Pertenece al ámbito del engaño, la ilusión y la apariencia. Siguiendo a Pêcheux, sería el lugar de los universos lógicamente estabilizados.

énfasis en lo político, en los procesos de articulación y sobredeterminación hegemónica que esas materialidades encierran.

En el mismo sentido, tomamos algunos aspectos de la genealogía, en el análisis de la procedencia, que, lejos de un enfoque evolucionista o de destinos, por el contrario, describe y analiza los acontecimientos en la dispersión que le es propia; ella percibe los accidentes, las desviaciones ínfimas, los errores, los fallos de apreciación. La genealogía implica “descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente [...] muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo” (Foucault, 1992b: 13). Por esto, la genealogía busca percibir la singularidad de los sucesos, fuera de toda finalidad monótona, se ocupa de las meticulosidades en los azares de los comienzos; no se opone a la historia, sino al despliegue metahistórico de las significaciones ideales y de los indefinidos teleológicos, a la búsqueda del “origen”<sup>36</sup> y de una esencia (Foucault, 1992b: 7-11). Por ello, a lo largo del estudio no se buscó una identidad y una manera de actuar, ser y estar del profesor de educación física, de los sentidos otorgados al cuerpo, a su enseñanza y educación, sino registrar la multiplicidad de discursos, sus cruces, solapamientos y contradicciones, dando cuenta de la heterogeneidad y complejidad de su despliegue.

A lo largo de la tesis intentamos diferenciarnos de un estudio historiográfico tradicional, en tanto lo central se intentó ubicar en la determinación de las discursividades y en sus quiebres discursivos y no en los cortes temporales. Por lo tanto, estuvo lejos de nuestra intención el establecimiento de una cronología, por el contrario, se buscó ante todo encontrar los diversos anudamientos y quiebres discursivos.

Por otra parte, desde una mirada genealógica, el énfasis no estuvo puesto en el pensamiento de determinadas personalidades (como la de Alberto Langlade o la de Julio J. Rodríguez, entre otras) ya que el discurso desde nuestra concepción no es producto de determinada personalidad brillante, sino que se da en forma estructural, más allá de determinadas voluntades, se presenta e interpela y tiene efectos en el sujeto. El sujeto no es dueño y “señor” sino que es interpelado por el discurso, es puesto en las derivas de la cadena signifiante. Por esto, nos distanciamos del “relato de los grandes hombres” (Foucault, 1992b) y buscamos poner el acento en las discursividades implicadas y manifestadas a través de las principales figuras institucionales.

---

<sup>36</sup> “Hacer una historia de los objetos discursivos que no los hundiera en la profundidad común de un suelo originario, sino que desplegara el nexo de las regularidades que rigen su dispersión” (Foucault, 1991b: 79). “No hay que devolver el discurso a la lejana presencia del origen; hay que tratarlo en el juego de su instancia” (Foucault, 1991b: 41).

Este abordaje teórico-metodológico, que toma aspectos del análisis de discurso y algunas categorías foucaultianas<sup>37</sup>, tiene el valor de contribuir con nuevas formas de “mirar” y analizar las estructuras y los acontecimientos discursivos operados en el espacio de la educación física. Fundamentalmente, es pertinente señalar la sensibilidad analítica que estas dos miradas le aportan para estar alerta ante posibles simplificaciones.

Se trabajó con las siguientes fuentes de indagación:

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

Por otra parte, se realizó una entrevista como informante calificado a un estudiante que ocupó la secretaría de la asociación de estudiantes en el momento que ocuparon el ISEF. Hecho importante en la historia institucional del período indagado sobre el cual necesitábamos información no encontrada en las fuentes y que era necesario triangular ya que se tenía exclusivamente la mirada

---

<sup>37</sup> Los trabajos de tesis de Rodríguez Giménez (2012); Bordoli (2015; 2016); Martinis (2013) abordan teóricamente, con diferentes categorías teóricas y analíticas, el cruce entre análisis de discurso y algunas categorías de Foucault, sus limitaciones y alcances.

desde las autoridades institucionales del momento. Suceso que estuvo, a su vez, muy vinculado con uno de los temas centrales de nuestra investigación: la tensión entre normalismo y universidad.

Para la obtención de algunos números del periódico estudiantil se intercambió información por mail que fue utilizada como fuente, con una estudiante que formaba parte de la asociación de estudiantes de ISEF en el período que el periódico se editó.

La tesis de estructura en cuatro capítulos analíticos, un capítulo final de conclusiones, la bibliografía y las fuentes citadas.

El capítulo uno y el capítulo dos abordan el objetivo general y los dos primeros específicos, en el período comprendido entre los años 1948 y 1959 el primero, y en la década de 1960 el segundo.

El capítulo uno se estructura en tres subcapítulos. En el primero se abordan los principales cambios curriculares ocurridos mediante la implementación de dos nuevos planes de estudio (el Programa de 1948 y el Plan 1956) y del único reglamento del ISEF del período que data del año 1952. Se comparan estos planes con el primero del Curso creado en 1939. En el segundo subcapítulo se analizan específicamente los programas de aquellas unidades curriculares novedosas en la década o aquellas en las que eran más visibles el análisis de las concepciones de educación, enseñanza, educación física y cuerpo. Entre los principales programas abordados se destacan los de las pedagogías, psicologías, prácticas docentes y los deportes colectivos incluidos por primera vez en este período. En el tercer subcapítulo, a partir del análisis de un corpus de 29 tesis de grado, se aborda cómo los estudiantes entendían las principales características de un buen profesor de educación física, las principales selecciones curriculares con relación a profesores, materias y bibliografía que nos permitiera entender la circulación y reapropiación nacional e internacional, los discursos en torno a la educación física, el cuerpo, la educación y la enseñanza, y las tensiones entre normalismo y universidad.

En el capítulo dos se abordan las discursividades de la formación del profesor de educación física en la década de 1960 cruzando la mirada de los diversos actores institucionales (estudiantes, docentes, autoridades, egresados). En especial, se analizan las tensiones, hibridaciones, oposiciones y articulaciones entre la discursividad normalista y la universitaria, en los años posteriores al surgimiento, con la promulgación de la Ley Orgánica de la Universidad de 1958, de la *discursividad armonizadora del ternario* (Behares, 2011): investigación, enseñanza y extensión. Se intenta ver cuánto esta discursividad permeó al ISEF y en qué aspectos, y qué continuidades y rupturas se establecieron entre esta década y las dos primeras de esta formación. Se estructura el capítulo en tres subcapítulos. El primero aborda la formación desde la perspectiva de los estudiantes a diferencia de las restantes partes que se lo hace desde los documentos oficiales. Se analiza las principales discursividades de la formación, por un lado, en su periódico *El Haz*, editado en los años 1961 y 1962, y por otro, en la ocupación de ISEF del año 1965. En el segundo subcapítulo se abordan los principales

significados atribuidos al cuerpo, su educación y el curriculum desde los documentos oficiales (plan de estudios, reglamento orgánico, reglamento de ingreso y notas de los principales referentes institucionales). El tercer subcapítulo analiza los principales discursos en torno a la educación y la enseñanza del cuerpo y la educación física en los diversos programas de las unidades curriculares del Plan de Estudios de 1966.

El capítulo tres trata los dos primeros objetivos específicos en los principales documentos, obras, programas de unidades curriculares elaborados por Alberto Langlade en el período delimitado para nuestra investigación. El capítulo se estructura en cinco partes. En la primera se abordan las relaciones complejas e imbricadas entre la educación física, la gimnástica y el deporte. En la segunda se analiza la concepción de ciencia y teoría mostrando las bases epistemológicas de la educación física. En un tercer apartado se indagan las concepciones de educación física, sus relaciones con la salud y la educación como dos de los fundamentos del campo y la concepción de sujeto y cuerpo. En una cuarta parte se abordan los discursos en torno a la gimnasia, sus principales fines, objetivos y determinantes, sus tensiones, oposiciones y solidaridades discursivas. En un quinto apartado se analizan las principales nociones de enseñanza y educación.

El capítulo cuatro aborda el último objetivo específico, los modos de configuración de los cuerpos y las prácticas corporales generizadas como efecto principalmente de dispositivos de sexualidad en el entramado de discursos eugénicos y biotipológicos. El capítulo se estructura en cuatro grandes apartados, el primero aborda los principales discursos en torno a la evolución, la herencia, la raza y su relación con la eugenesia y los modos de configurar la sexualidad y las prácticas en el campo de la educación física; en un segundo apartado se detiene en el análisis de los principales postulados de la biotipología y sus discursos en torno al cuerpo, la sexualidad y al género. En tercer lugar, se analiza la educación física y la gimnasia femenina dando cuenta de cierta construcción discursiva en torno a la mujer y a sus prácticas corporales como “especiales”, que debían ser tratadas y comparadas con el tipo ideal masculino. En un cuarto apartado se abordan las diferencias por “sexo” en los programas de los planes de estudio 1948, 1956 y 1966, las tesis de graduación, los manuales y diversos datos estadísticos como la distribución por “sexo” de docentes, aspirantes, ingresos y egresos, para dar cuenta de los modos de prescripción de ejercicios físicos y prácticas corporales masculinas y femeninas, que habilitaban y promovían determinados géneros, sexualidades, emocionalidades, deseos, formas de ser, sentir y actuar e inhabilitaban y excluían otras, tanto en forma explícita como silenciosa.

El último capítulo presenta las principales conclusiones aproximativas de la tesis. Se estructura en función de cada uno de los objetivos propuestos y se muestran las principales continuidades y rupturas al interior del período seleccionado (1948-1970) y con períodos anteriores y posteriores.

## Capítulo 1. La formación del profesor de educación física (1948 - 1959)

En este capítulo se abordan los principales objetivos de nuestra investigación, específicamente los relativos a las nociones de educación, enseñanza, educación física y cuerpo que nos permitan configurar las principales discursividades de la formación del profesor de educación física en el período comprendido entre 1948 y 1959.

Se toman como principales fuentes de indagación diversos documentos curriculares del período seleccionado entre los que se destacan: folletos de promoción del curso, planes de estudios de los años 1948 y 1956 y programas de cada una de las unidades curriculares, reglamento de ISEF del año 1952, principales circulares, notas y actas de reuniones docentes de la secretaría y luego jefatura de estudios, algunos manuales de estudio, y las tesis de grado de los estudiantes. También se incorporaron en menor medida al análisis, actas y memorias anuales de la CNEF y algunos números dispersos de las revistas “Anales de Educación Física” y “Edufísica”, editadas por pequeños períodos por ese organismo, informes de congresos nacionales y de giras al exterior como delegación oficial a congresos o por becas de estudio, fotos y algún testimonio docente y estudiantil escrito, editado o en blogs.

Para los uruguayos, la década de 1950 tiene el peso de un mito: una etapa dorada y el origen de una crisis que se extiende hasta el presente (Markarián, 2004: 240)<sup>38</sup>. Se estableció como un período de renovaciones, transformaciones, cambios y conflictos que fueron desde lo social hasta lo constitucional, pasando por lo político-partidario y lo económico, en un período de posguerra (con importantes reservas de oro y divisas pero con cuestiones económicas y financieras a resolver) y de comienzo de la guerra fría a nivel internacional. Entre los años 1947 a 1958 el país alojó al neo-batllismo<sup>39</sup>, personalizado en la figura de Luis Batlle Berres, objeto de devociones y duras críticas en la época. Entre las acciones del neo-batllismo se destacan, la propulsión de la industria mediante un modelo de crecimiento por sustitución de importaciones, la expansión de la esfera de acción del Estado<sup>40</sup>, la ampliación de la organización sindical y la legislación laboral y social, y el afianzamiento de la democracia política. Todas ellas fueron parte primordial en su agenda y

---

<sup>38</sup> Es importante destacar que este mito también fue alimentado a nivel deportivo, ya que en esta década también se dieron una serie de triunfos internacionales que marcaron al país (campeón mundial de fútbol en 1950, tercer y cuarto puesto en los mundiales de básquetbol de 1952 y 1956, cuartos en el mundial de fútbol en 1954 y buena figuración en el panamericano de atletismo en Chicago y en el torneo sudamericano en Montevideo en 1958).

<sup>39</sup> Sector del Partido Colorado que intentó profundizar el reformismo iniciado a comienzos del siglo por José Batlle y Ordoñez.

<sup>40</sup> Se configuró en los países de la región el “Estado de Bienestar, que puso en el centro la cuestión social a través de un proceso de redistribución de los recursos de los trabajadores. (...) El estado aparecía como equilibrador de las relaciones laborales a través de mecanismos tales como la negociación colectiva o la legislación laboral” (Birgin, 1999: 48).



denotaban una marcada idea de progreso que atravesó este período histórico, incluso más allá del gobierno de los Colegiados del Partido Colorado que abarcaron casi la totalidad de la década, estableciendo toda una agenda desarrollista. A partir de 1955 por motivos internos y externos, el modelo comenzó a mostrar signos de deterioro con descontento social en aumento. La intervención de los organismos gremiales se fue acrecentando, lo que marginó el rol de los partidos políticos como intermediarios entre la sociedad y el Estado, y el gobierno que se encontraba fraccionado políticamente, no logró absorber estas tensiones. Todo esto, entre otros aspectos, contribuyó a que el 1º de marzo de 1959 asumiera el Consejo Nacional de Gobierno el Partido Nacional, luego de casi cien años de predominio del Partido Colorado, a partir de una alianza entre el primero y una agremiación convertida en movimiento político, la Liga Federal de Acción Ruralista (Ruiz, 2008; Nahum; Cocchi; Frega; Trochón, 2007<sup>41</sup>; Nahum, 2008).

Con relación al estado de la educación en el Uruguay, en este período hubo altos índices de mejora a nivel de cobertura de matrícula y retención en los diferentes niveles del sistema educativo. En 1957, se vio reducido a un 9,5% el analfabetismo en mayores de 15 años, indicador que diferenciaba a Uruguay de los demás países latinoamericanos<sup>42</sup>. En 1960 se inscribió más del 90% de la población en edad escolar. La Enseñanza Media fue la que presentó mayor impulso, entre 1942 y 1963 se cuadruplicó el número de alumnos inscriptos en primer año liceal pero con un desnivel muy diferenciado entre media y técnica, 88% y 12% respectivamente. La enseñanza universitaria tuvo un brusco crecimiento, con 17.108 estudiantes en 1957, esto fue acompañado con la presencia de un movimiento reformista, que dentro de sus principales bastiones estaban el logro de la autonomía universitaria cercenada por el intervencionismo que había ejercido el poder político, ampliación de la matrícula hacia sectores populares, transformación social, y desarrollo de las tres funciones universitarias: investigación, enseñanza y extensión. En este contexto, en el año 1958, luego de una de las movilizaciones más intensas en la historia del estudiantado universitario y con una característica peculiar, el apoyo del movimiento sindical<sup>43</sup>, se promulgó la nueva Ley Orgánica de la Universidad. Estableció entre sus principales aspectos: la autonomía e independencia técnica del poder político, designación de sus autoridades por el Claustro formado por los tres órdenes: estudiantes, docentes y egresados, estableciendo su cogobierno (Nahum, 2007: 156 – 160).

---

<sup>41</sup> En adelante este texto se citará por Nahum (2007).

<sup>42</sup> En Brasil alcanzaba el 50% y en Chile (que en muchos aspectos de su conformación social presentaba ciertas similitudes con nuestro país) era del 20% (Nahum, 2007: 156).

<sup>43</sup> “Confluyeron reclamos estudiantiles y protestas obreras, ambas expresiones del creciente malestar económico e intranquilidad social que empezaba a resquebrajar la tradicional calma de la sociedad uruguaya” (Nahum, 2007: 159).

En este contexto, en 1956 se creó la Asociación de Estudiantes de ISEF<sup>44</sup>, así es relatada su creación y otros hechos en conexión con la aprobación de la Ley Orgánica, por un egresado de ISEF que fue estudiante en esa década:

La AEISEFU<sup>45</sup> fue creada en 1956, bajo la Presidencia de la estudiante de 2o.Año, Hilda Trillo, en 1958, ante la aplicación de un nuevo Plan de Estudios, conjuntamente con el anterior y por serias discrepancias con el Nuevo, declaramos la Primera Huelga del ISEF, perdimos todo el período de exámenes de julio y finalmente se dio la opción a los estudiantes de presentarse a examen por uno u otro Plan. Se instalaron además del examen común, EL ESPECIAL para quienes no llegaron al promedio final de BR y el libre, por faltas o no llegar a R. Paralelamente la FEUU<sup>46</sup> declaró una huelga generalizada, por la Ley Orgánica y en ese momento nos conectamos con ellos para intentar la incorporación del ISEF a la Universidad, fueron unos tibios intentos ya que ellos no tenían ni idea de lo que era el Instituto y estaban en otra onda, sin embargo en una movilización en la Plaza Cagancha, nosotros salíamos de una asamblea realizada en el local de la Asociación de la Prensa y nos apalearon y gasearon al barrer (Leite, 2010<sup>47</sup>. la mayúscula es del autor).

El testimonio da cuenta de un clima de época, de comienzos de movilizaciones importantes por parte del orden estudiantil y de los primeros intentos de pasaje del ISEF a la Universidad. En este contexto, también en 1958, fue la primera vez que se reunió el Claustro y el Consejo Asesor del ISEF. Pero al año siguiente ya no sesionó el Consejo Asesor ni la Asamblea del Claustro (CNEF, 1959: 54). Esto muestra la falta de una institucionalidad universitaria para que estos intentos esporádicos se pudieran mantener.

En la ley presupuestal de 1957 se asignó a la Universidad recursos financieros que le permitieron crear nuevos servicios, como por ejemplo, la Comisión de Bienestar Universitario (Nahum, 2007: 159). A partir de este hecho, por Res. N.º 7087 Acta N.º 72 del 26 de diciembre de 1956 de la CNEF, “se resolvió hacer gestiones ante el Rector de la Universidad de la República, con respecto a la creación de un Hogar Estudiantil para Universitarios” (CNEF, 1957: 15). La necesidad de que el ISEF pudiera albergar en mejores condiciones edilicias a los estudiantes del interior del país, era una necesidad importante en ese momento.

A inicios del año 1950, en el contexto de prosperidad económica vivido por Uruguay en el período de posguerra, y de una visión tanto nacional como internacional de un país excepcional, denominado frecuentemente la “Suiza de América”, debido a su desarrollo económico, su integración social y la exaltación de los valores democráticos y su institucionalidad (Nahum, 2007: 96), el Presidente y

---

<sup>44</sup> Se encontró un antecedente de esta conformación en el día que se celebraron los 13 años del Curso de Profesores de Educación Física, el 19 de mayo de 1952, así se señala en su relato: “En horas de la mañana tuvo lugar una asamblea de alumnos, quedando establecidas las bases para la fundación del C.A.I.E.F. -Centro de Alumnos del Instituto de EF- organización que habrá de bregar por el mejoramiento del Curso, constituyendo un considerable aporte para realizaciones futuras” (CNEF, 1952b: 37). Se destaca cómo cuatro años más tarde se sustituye la denominación alumnos por estudiantes, en sintonía con el movimiento estudiantil de la época.

<sup>45</sup> Asociación de Estudiantes de ISEF, Uruguay.

<sup>46</sup> Federación de Estudiantes de la Universidad, Uruguay.

<sup>47</sup> Testimonio extraído de <<http://hazdelisef.blogspot.com.uy/2010/>> Acceso: 10 de abril 2018. Blog creado por profesores de educación física, el nombre del blog refiere al nombre del primer periódico creado por la Asociación de Estudiantes de Educación Física de ISEF: El HAZ, en 1960.

el Director Técnico de la CNEF, a sus regresos de Europa, en un informe de su participación en la II Lingiada (desarrollada en 1949, en Estocolmo) y de una gira por otros países de Europa, señalaban respecto a la formación de profesores de educación física:

Afortunadamente pudimos cerciorarnos de que, en cuanto a ideas, orientación y objetivos, estamos en un rumbo cierto y acordes al movimiento predominante en los países más avanzados en materia de gimnástica (...) nuestro país está en un lugar de privilegio entre los más avanzados del movimiento mundial (Franzini; Rodríguez, 1950: 28).

En este contexto nacional, realizaban tres importantes propuestas de cambio de la formación del profesor de educación física desarrollada bajo la órbita de la CNEF:

1. Cambio de nombre del Curso para la preparación de Profesores de Educación Física
2. Propuesta de un nuevo edificio y
3. Mejoras del presupuesto general y salariales de sus docentes

Con relación a la primera, la fundamentaron destacando otras experiencias universitarias a nivel de los países “más avanzados”:

En los países más adelantados y de civilización más avanzada – los que, paralelamente, en materia de educación son superiores- (...) Y en lo que tiene que ver con la Educación Física, que es el aspecto que nos interesa específicamente, el profesorado es preparado en institutos y universidades de fama y categoría superior, llegándose a otorgar en algunas de ellas, el título de Doctor en Educación Física.

Y es por eso que los que escriben este informe hacen especial hincapié en aconsejar para nuestro país una dedicación preferente hacia la formación del profesorado de educación física, facilitándole los mejores y más modernos medios para hacerlo (Franzini; Rodríguez, 1950: 30 bis-31).

Es de destacar la contradicción entre las dos citas precedentes, por un lado, se idealiza la educación física del país, entre las mejores a nivel mundial y por otro lado, se presenta a los países de civilización más avanzada y superiores en educación como modelo a seguir. Y agregan:

Desde el año 1939, funciona el Curso para la preparación de profesores de educación física, -designado así porque como fué creado por decreto del Poder Ejecutivo-, no pudo llamársele Instituto Superior, para lo cual es menester la existencia de una ley que así lo prescriba. (...)

Pero ha llegado el momento de dedicarle toda la atención que la importancia de su misión reclama, para lo cual los suscritos proponen a la Comisión Nacional de Educación Física, considerar las siguientes sugerencias:

1º.- Transformación del actual Curso para la Preparación de Profesores de EF, en Instituto Superior de Educación Física o Facultad de Educación Física, u otra designación más adecuada a la actual (Franzini; Rodríguez, 1950: 31- 31bis).

Se presentaron dos alternativas de nombre sin demasiada precisión, Instituto Superior de Educación Física o Facultad de Educación Física, esto da cuenta de cierta debilidad en la fundamentación hacia la segunda propuesta. El 19 de mayo de 1952, en el marco de la celebración de los 13 años de creado el Curso, los estudiantes proponen la primera opción, según se relata en una síntesis del evento en la revista *Edufísica*.

En nombre de sus compañeros habló el estudiante Álvaro Bonnet, expresando la aspiración colectiva de que el Curso sea transformado en “Instituto de Educación Física” lo que permitiría un mejor desenvolvimiento de sus actividades, beneficiándose directamente la gestión de la CNEF” (CNEF, 1952b: 37).

El Director de la CNEF, presente en el acto, respondió que era propósito suyo y de sus compañeros de la CNEF promover la transformación aludida y agregó que estaban encaminados los pasos como lo había recomendado la delegación concurrida a la II Lingiada (CNEF, 1952b, 37)<sup>48</sup>.

La propuesta de la nueva obra edilicia es de destacar por su gran extensión, calidad y diversidad de los espacios proyectados y su nivel de detalle, proporcionando las medidas adecuadas de cada uno de ellos. Lo ambicioso del proyecto da cuenta del clima de prosperidad económica en el que vivía el país en ese momento y de la circulación de ideas y propuestas a nivel internacional, como consecuencia de la gira desarrollada por los principales países europeos. En octubre de 1950, la CNEF aprobó un proyecto edilicio para el Curso de Profesores seguramente basado en esta propuesta<sup>49</sup> y a lo largo de 1956 el proyecto volvía a ser trabajado por esta, llegando a fin de año (res, N.º 6907 del 4 de diciembre) a designar a los miembros de “la Comisión Especial<sup>50</sup> que tendrá el cometido de estudiar todo lo concerniente a las obras del Centro Universitario de Educación Física y el Deporte y agilizar los trámites para la obtención definitiva del predio donde se instalará el Centro mencionado<sup>51</sup>” (CNEF, 1957: 6)<sup>52</sup>. Se volvía a aspirar a que el ISEF tuviera una institucionalidad universitaria.

Con relación a la tercera propuesta se explicita:

Establecimiento de un presupuesto adecuado para ese centro de enseñanza, (...) de forma tal que pueda desenvolver su acción con sus cuadros completos de profesores y funcionarios que se necesitan y los recursos indispensables para realizar su obra y los trabajos de investigación que se pueden y deben llevar a cabo, como instituto de jerarquía técnica” (Franzini; Rodríguez, 1950: 33- 33 bis).

<sup>48</sup> No se encontró una resolución de la CNEF sobre este cambio, habría que indagar en las transcripciones de las actas de ese año. El primer documento encontrado con el título de ISEF es el Reglamento y está firmado con las iniciales del Alberto Langlade en el año 1952. Se calcula que fue sobre fin de año que se elaboró este documento y que fue cuando cambió el nombre por dos motivos: 1. este reglamento según Langlade (1956: 5) fue aprobado en la primera sala del mes de febrero, 2. en el mes de julio que es la fecha de edición de la revista que relata la propuesta de cambio de nombre, todavía no se había resuelto. En los documentos encontrados del año 1953 ya figura el nombre ISEF.

<sup>49</sup> La propuesta aprobada por la CNEF es analizada al final del capítulo, a partir de su cita textual en una de las tesinas de grado de los estudiantes.

<sup>50</sup> Integrada por el Prof. Julio J. Rodríguez, Prof. Andrés P. Ciappesoni, Sr. Humberto Fedullo y Prof. Alberto Langlade (CNEF, 1957: 6).

<sup>51</sup> Según el proyecto aprobado en 1950 el predio necesitado debía medir 45.000 m<sup>2</sup> (Sosa, 1954: 47 – 51).

<sup>52</sup> Se detallan a continuación las encontradas en 1956. El 10 de abril se incluyó en orden del día proyecto de los Consejeros Dr. Genta y Sr. Tiburcio Mendoza referente a reorganización edilicio-deportiva y administrativa de ISEF (CNEF, 1956b: 25). El 17 de abril pasó a estudios de la Comisión Permanente de Asuntos Docentes (CNEF, 1956b: 33). El 23 abril se resolvió según esa Comisión: “1º) Aprobar en principio el mencionado proyecto 2º) Realizar gestiones ante el Ministerio de Salud Pública y autoridades de la Exposición Nacional de Producción; y 3º) Que la Comisión de Obras y Comisión de Hacienda informen el proyecto de referencia” (CNEF, 1956b: 35 – 36).

Como se explicita en la cita, la investigación es jerarquizada en esta propuesta; si bien se define como un centro de enseñanza, se proyectan y destinan varios espacios, como veremos al final de este capítulo, a laboratorios para el desarrollo de la investigación y el ejercicio profesional del campo, fundamentalmente, dentro del área biomédica. Pero, a nivel de la propuesta de mejoramiento salarial de los docentes, la mirada no se pone en el docente universitario sino en el escalafón docente de la enseñanza básica y normal:

Se podría solicitar al Poder Ejecutivo la pronta equiparación e inclusión del profesorado del Instituto, al escalafón docente, establecido para los profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria y del Instituto Normal.- Estas gestiones podrían hacerse inmediatamente, y si se obtuviera éxito -dada la semejanza e identidad funcional que guardan con el maestro, los institutos mencionados- la solución de la parte restante, sería mucho más fácil (Franzini; Rodríguez, 1950: 33 bis)

Entre los principales hechos acaecidos en el campo de la educación física a nivel nacional, merece una especial atención la edición a partir de diciembre de 1951, de la revista *Edufísica* y a partir de 1956 y hasta 1961 de la revista *Anales de Educación Física*, ambas pertenecientes a la CNEF. Desde el año 1926 no editaba su revista oficial, que en el período 1918 a 1926 se denominaba *Uruguay Sport*<sup>53</sup>. La revista da cuenta de la gran circulación de ideas a nivel internacional y de un clima de época que jerarquizaba el intento de posicionar a Uruguay en un país avanzado en el área. Esto se percibe de la lectura de los dieciséis números hallados en el período 1951 - 1961 y en los principales cometidos que se explicitan en la editorial de apertura, entre los que destacamos la edición de:

- noticias y experiencias de las autoridades, profesores y maestros en sus viajes por distintos países del mundo, las reseñas objetivas de las grandes reuniones internacionales
- los principales acuerdos de la CNEF
- información relevante de las plazas de deportes
- noticias principales de las federaciones, clubes y asociaciones deportivas

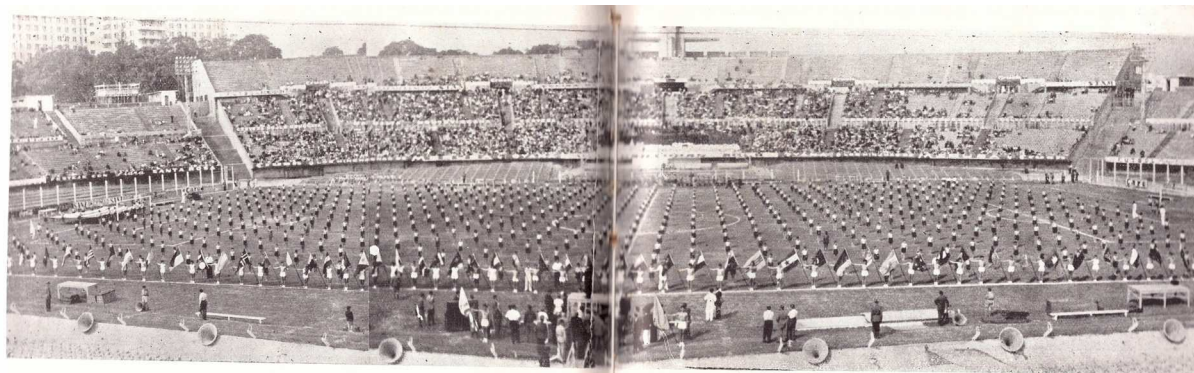
- una sección específicamente científica, en donde se incluirán trabajos originales de nuestros profesores exponiendo sus experiencias y observaciones en el amplio campo de la investigación. En ella se insertarán sus estudios y opiniones sobre temas de interés profesional y en general aquellos asuntos y cuestiones tendientes al enriquecimiento cultural del profesorado (CNEF, 1951: 3-4).

Había una preocupación importante por parte de las autoridades de la CNEF en el desarrollo y estímulo de la investigación por parte de sus profesores. Esto contribuiría al desarrollo fundamentalmente profesional del campo. El Director y el Coordinador de la Sección Técnica de la Revista eran profesores del ISEF, además de ocupar cargos importantes en la CNEF.

---

<sup>53</sup> Para una análisis sobre la cultura física y la configuración de la figura del “maestro de educación física” en esta revista, consultar Dogliotti (2015: 108 – 125).

Entre los principales eventos internacionales organizados por la CNEF se destaca el III Congreso Panamericano de Educación Física desarrollado en Montevideo, en octubre de 1950<sup>54</sup>. Hubo posteriormente un proyecto sobre el final de la década para realizar en Uruguay el Congreso Mundial de la Educación Física<sup>55</sup>. Un evento a destacar organizado por la CNEF fue el Festival en Honor de la Unesco desarrollado el 20 de noviembre de 1954 en el Estadio Centenario<sup>56</sup>.



**Foto N.º 1. Festival en Honor de la Unesco en el Estadio Centenario, 20 de noviembre de 1954.** Fuente: CNEF (1955: s/p, entre 32 y 33).

La foto precedente muestra el esplendor desarrollado en las perfectas formaciones realizadas por gran cantidad de gimnastas al unísono. Perfección en los movimientos, sincronización exacta a nivel temporal, organización a gran escala del espacio con ubicación específica de cada uno de los individuos, uniformidad en la vestimenta. Todo esto generaba emoción en el espectador y sentimientos fuertes de identidad colectiva tanto en los gimnastas como en el público como consecuencia de la magnitud de las escenas y del logro en la obtención de las figuras, sentimientos de unidad colectiva en un cuerpo común que simbolizaba la potencia y fuerza de la nación, todo esto promovía un fuerte patriotismo<sup>57</sup>. Esto formaba parte a nivel internacional de una *cultura política de masas* apropiada para el funcionamiento de la democracia, a través de un mística nacional, basada en la emoción y la activación de impulsos inconscientes de los individuos

<sup>54</sup> Un extenso informe (CNEF, 1950) realizado y publicado por la CNEF da cuenta de la envergadura que tuvo, la calidad de impresión de las invitaciones, y cronograma, las autoridades nacionales e internacionales que asistieron, los homenajes realizados, su reglamentos, resoluciones más importantes, y la reunión de la Confederación Panamericana de Asociación de Profesores de Educación Física, entre los aspectos más destacados.

<sup>55</sup> En res. N.º 7217 del 12 febrero 1957 de la CNEF se expresaba “solicitar a las autoridades del II Congreso Internacional Latino de Educación Física, la información referente a la proposición de tener en cuenta a Uruguay para la realización de un Congreso Mundial de EF para el año 1959 (en caso de no realizarse la III Lingiada en Estocolmo)” o en su defecto para el año 1964 (CNEF, 1957: 23).

<sup>56</sup> El ISEF presentó diversas actuaciones en el Festival (Lodeiro, 1989).

<sup>57</sup> Quitau (2017: 7) citando a Canetti (2008) para analizar los grandes festivales gimnásticos del asociacionismo gimnástico en Brasil (1858 - 1958), expresa que “al estudiar el efecto de las masas sobre los individuos, afirma que uno de los aspectos principales es que en la masa todos se sienten iguales, todos son parte de un mismo cuerpo, y esto tiene un efecto impactante en los individuos. Este efecto hipnotizador, esta sensación de estupor está presente en los relatos de las presentaciones colectivas.”

devenidos multitudes (Mosse, 2007). Así se expresa en la explicación de la foto precedente, publicada en el centro de la revista *Edufísica*, ocupando dos de sus páginas:

El espectáculo organizado por la Comisión Nacional de Educación Física en honor de la Unesco, la tarde del 20 de noviembre, constituirá una jornada memorable en los anales del Instituto. Expresión radiante del impulso que la hermosa actividad ha cobrado en nuestro país, índice de la certera orientación de la guía y feliz comprobación de nuestras posibilidades en la materia, el festival del Estadio Centenario representa, un brillante acontecimiento en la evolución de la educación física nacional, que autoriza a mirar con satisfacción el camino recorrido, alentando para nuevas y superiores realizaciones (CNEF, 1955: s/p, entre 32 y 33).

Todo esto formaba parte de un clima de época a nivel internacional, en el Informe de la II Ligiada, el Presidente y Director de la CNEF relataban con emoción y estaban maravillados de la gran cantidad y majestuosidad de los espectáculos masivos con miles de gimnastas moviéndose al unísono (Franzini; Rodríguez: 1950); de lo mismo dan cuenta las impresiones de viaje de una de las autoridades de la CNEF titulada “10.000 atletas suizos en una magnífica exhibición” (CNEF, 1952a: 4)<sup>58</sup>. Esto nos lleva pensar junto a la investigación de Aisenstein (2017: 11) para el caso argentino, que la CNEF formaba parte de un movimiento transnacional y funcionaba como “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”.

En el período 1948 – 1959 fueron varias las visitas de extranjeros a nuestro país, entre las que se destacan, la del secretario de la II Ligiada, Sr. Agne Holmstron, con motivo de su preparación en junio de 1949; como repercusión de la gran delegación uruguaya que concurrió a la II Ligiada<sup>59</sup>, en junio de 1950, Joseph Golfried Thulin<sup>60</sup>, visitó Uruguay en su gira por Sud América<sup>61</sup>. Así son relatadas las visitas, en la década del cincuenta, de varios extranjeros a realizar cursos por uno de los estudiantes de la década del sesenta y luego profesor de ISEF.

Así, los alumnos de ISEF y los docentes de entonces, que compartían en su mayoría esa atmósfera de admiración por la gimnasia, pudieron ver trabajos prácticos de las “sofiaflirkornas” de E. Edla; asistir a los cursos del profesor O. Johansson (sueco). También tener clase con el profesor japonés Sunao Isiharada, que ya por ese tiempo corregía a los nadadores después de haber nadado sumergido por debajo de ellos y

<sup>58</sup> “Si para un amigo de la educación física, nos dijo el Sr. Bentancour, representa una enorme emoción ver juntos y bien ubicados 100 a 200 atletas, júzguese lo que puede representar la contemplación de 10.000 personas realizando una perfecta exhibición gimnástica. (...) En el magnífico espectáculo, la presencia de cada hombre recuerda la teoría celular incorporando cada elemento a los demás para lograr un gigantesco todo orgánico” (CNEF, 1952a: 5). La metáfora funcionalista entre el organismo humano y la patria es más que elocuente.

<sup>59</sup> Integraron la delegación además del Presidente y Director Técnico de la CNEF: Raúl V. Blanco, Alberto Langlade, Srta. Alcires López Ibarburu, Srta. Nelly Rey de Langlade, Srta. María G. Torres de Jardín, y en calidad de estudiantes del Curso: Sr. Enrique Landeira, Srta. Lilian Chabonnier (Franzini; Rodríguez, 1951: 24).

<sup>60</sup> Profesor danés, Director del Instituto de Educación Física de Lund (Sur de Suecia), Presidente de la Federación Nórdica y de la Federación Internacional de Gimnasia.

<sup>61</sup> Las conferencias dictadas fueron: “Los fundamentos de la gimnasia postural” en el Curso de Profesores; “La gimnasia y otros tipos de EF obligatoria y voluntaria” en el Ministerio de Salud Pública; “Alcance y proyección de las Ligiadas” en el Paraninfo de la Udelar (CNEF, 1951: 27). El lugar donde se desarrollaron las conferencias muestra el vínculo que tenía la CNEF con otras entidades estatales como el Ministerio de Salud Pública y la Universidad.

hasta una piscina entera; a las clases de ejercitación de clavos, en su forma clásica por el recordado finlandés Tiko Tami; y, en el voleybol, la presencia y calidad humana y técnica del gran profesor francés Marcel Mathoret; la nota distinta de un personaje singular, el profesor de esgrima Pessina; y clases de Impostación de la voz (singular lujo) donde alternaron De Giulli y el maestro Kurt Phalen, nada menos. (...) Se rescata, en favor de la formación profesional la oportunidad de recibir, de primera mano, información y presencia de personalidades de jerarquía mundial en la educación física, por sí solo fue invaluable (Lodeiro, 1989: 35 – 36).

Se vuelve a apreciar una mirada con admiración y cierta nostalgia sobre la década de 1950, por otra parte, la relevancia de la gimnasia neosueca por sobre las restantes prácticas corporales.

En febrero de 1948, el Sr. Charles Liebowitz (Liebowitz, 1948) y en 1959, el entrenador norteamericano Mr. Everet Dean, dictaron cursos de básquetbol a los profesores de la CNEF (ISEF, 1959: 53).

Por otra parte, eran frecuentes las invitaciones que recibía la CNEF para enviar delegaciones oficiales a congresos en el campo de la educación física y a eventos deportivos en el exterior. Entre las que se destaca además de la ya mencionada II Lingiada, la participación de Julio J. Rodríguez y Alberto Langlade, en el año 1952, en el Primer Congreso Latino de Educación Física en Burdeos y su gira de cuatro meses recorriendo los principales centros de educación física de Europa (CNEF, 1952b y c: 12 y 20). Es de destacar del análisis del informe realizado el reconocimiento internacional que tenía Uruguay a través de la figura de Alberto Langlade. Se relata que luego de expuesto el tema se entró en la discusión y el profesor Vinot pidió una aclaración sobre los términos Teoría General y Teoría Especial de la Educación Física que el profesor Langlade respondió.

Luego el prof. Leal de Oliveira de Portugal, de extraordinaria jerarquía hizo uso de la palabra expresando que conocía de antemano la calidad del trabajo por cuanto ya había tenido oportunidad de conocer obras de los autores. Que el Concepto expuesto sobre la forma de encarar la asignatura de Teoría de la Gimnasia, tal como se realiza en el Curso Superior de Educación Física de Montevideo, es tal como lo concibe, como lo propuso el Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo, cuyas autoridades en el mismo plan de estudios recientemente aprobado, así lo han hecho. Felicita luego a las autoridades del trabajo presentado (CNEF, 1952c: 20 – 21).

Se desprende del extracto, en coincidencia con Torrón (2015) y el testimonio anterior del profesor Lodeiro, la predominancia de la gimnasia neosueca en la enseñanza desarrollada en el ISEF durante la década de 1950.

Fue un período muy proficuo en intercambio internacional, la bonanza económica vivida fundamentalmente hasta mediados de la década permitió gran circulación de ideas y prácticas no solo en congresos<sup>62</sup>, sino que también se promovían becas por estudio a los profesores de la CNEF. De la lectu-

<sup>62</sup> Otros congresos a destacar a los que se concurrió en representación de la CNEF en la década: Julio Pereyra a la XXI Conferencia de la American Camping Association, San Luis, Estados Unidos, julio de 1950. Luego realizó estudios relacionados a la “evolución de la educación física” en Londres, Francia, Italia y Suiza (Pereyra, 1950); Maria del Carmen Torres de Jardim al III Congreso de la Asociación Internacional de Educación Física, julio de 1957, Londres (CNEF, 1957); Nelly Rey de Langlade al I y II Seminario Interamericano de Educación Física, octubre de 1956 y 1958, en Santiago de Chile y Lima respectivamente (Rey de Langlade, 1957; 1959) y se compraron películas proyectadas en el de Chile (CNEF, 1957: 22); se cursa invitación en 1956 para asistir al IX



ra de las principales resoluciones y de algunos informes encontrados, puesto que se exigía su presentación una vez finalizada la beca<sup>63</sup>, se apreciaba la variedad de países a los que se concurría fundamentalmente repartidos entre Estados Unidos y los principales del este Europeo. En este período, a diferencia del momento gestacional de la CNEF, que la predominancia fue del movimiento asociación cristiana de jóvenes de aquel país (Dogliotti, 2015), se mixtura la influencia de Estados Unidos, que continúa<sup>64</sup>, con la europea, fundamentalmente a través de la llegada de los movimientos renovadores de las gimnasias.

En esta década fueron becados al exterior varios profesores recién egresados: Martha Busch, Julio Litwin y Juan Santángelo a EEUU, Alba Machín a Francia<sup>65</sup>, Nestor Ibarra y Hugo Fonticella a Suecia, Juan A. Seoane a Alemania (Loderio, 1989: 38)<sup>66</sup>. La mayoría de estos profesores a su regreso formaron parte del cuerpo docente del ISEF. Una muestra de la magnitud e importancia que se le daba en esta década a la formación en el exterior y del papel que tenía el ISEF como promotor de la formación en el exterior y que luego esta fuera volcada en el resto del personal docente de la CNEF, son los Cursos de Información, organizados por ISEF en el mes de enero para los profesores de educación física de la CNEF<sup>67</sup>. En la carta dirigida por el Jefe de Estudios de ISEF, Alberto Langlade, el 20 de setiembre de 1957, al Director de ISEF, Prof. Andres Ciappesoni, se detalla la planificación completa del Curso<sup>68</sup>, desarrollado del 13 al 25 de enero de 1958, con 42h de duración, y compuesto por el dictado de conferencias y clases prácticas a cargo de 18 docentes<sup>69</sup>.

---

Congreso de Médicos del Deporte en Santiago de Chile (CNEF, 1956a: 37).

<sup>63</sup> Los informes eran extensos, muy meticulosos en el tipo de información y detalle de las actividades realizadas, muchos incluyen fotos de los principales centros recorridos y tipos de actividad aprendidas.

<sup>64</sup> No se debe olvidar que Uruguay tuvo un apoyo importante en este período al eje aliado y a Estados Unidos en el contexto de la guerra fría (Nahum, 2007: 93).

<sup>65</sup> En otra fuente del período (Curso de Información de enero de 1958) se relata que ella concurrió a Estados Unidos.

<sup>66</sup> De las principales resoluciones de la CNEF e informes de viaje encontrados se detallan otras becas de estudio otorgadas: Américo Benítez a Europa en 1955 (Benítez, 1955); José A. Salbi a Europa en 1956 (CNEF, 1956a: 34); José R. Varela a Estados Unidos en 1956 (CNEF, 1956b: 32); a partir de una beca que ofrecía la Embajada de Estados Unidos la CNEF resolvió designar a un profesor con conocimientos de inglés a través de un llamado de méritos (CNEF, 1956b: 11 y 32).

<sup>67</sup> La asistencia era voluntaria, se otorgaba diploma de asistencia y un certificado con destino al legajo personal del profesor (Langlade, 1957: 1).

<sup>68</sup> El Curso tenía dos finalidades: “ofrecer al personal docente de la CNEF: 1º.- La oportunidad de entrar en contacto con nuevas ideas en sus disciplinas. 2º.- Informarlos de las experiencias recogidas por colegas que han realizado giras de estudio, o participado en reuniones profesionales y/o eventos deportivos de importancia en el exterior, durante el último año” (Langlade, 1957: 1).

<sup>69</sup> M. García, López Reboledo y F. Devincenzi: apreciaciones sobre la natación, el básquetbol y controles de entrenamiento, respectivamente, en las Olimpiadas de Melbourne; M.T. C. de Jardim, sobre el Congreso Mundial de Educación Física Femenino de Londres; N.R. de Langlade y N. Pascual: la gimnasia moderna (Jalkanen, Idla, Medau, Bode), influencia de Laban en la Educación Física de Inglaterra; Homero Garot: recreación luego de una gira de estudios y observación en Estados Unidos; J. R. Varela: apreciaciones sobre el nado submarino luego de estudios U. S. Naval School, Kieswest, Florida; J. Santángelo: preparación del Profesor y del Master en Educación Física en el Instituto de EF en la Universidad de Carbondale (U.S.A.); Sara Kortyzs: comentarios sobre viaje de estudios por algunos países de Europa; Alba Machín: mis estudios en Estados Unidos; N. Ibarra y H. Fonticella: la EF en Suecia; comparación entre planes de estudio G.C.I. e ISEF, entre los que aludían específicamente a sus viajes al exterior (Langlade, 1957: 3 – 5).

Antes del 1º de enero, los profesores que dictarán las conferencias y/o demostraciones prácticas en este Curso de Información deben entregar al Adjunto de la División Formación Profesional, Prof. Julio Izquierdo, su conferencia y/o trabajo práctico, totalmente desarrollado o en su defecto un esquema del mismo, a los efectos de su impresión mimeográfica y mediante el sistema de venta organizado por la Comisión Administrativa de Ediciones de Apuntes de I.S.E.F (Langlade, 1957: 2).

Se destaca de la época, la importancia en la difusión de las ideas traídas de otros países a través de un sistema de apuntes, en un contexto donde todavía no había tanta facilidad en la adquisición, circulación y producción bibliográfica.

En relación a las autoridades de ISEF del período indagado (1948 – 1959), es necesario destacar la estabilidad técnica en la figura de la jefatura de estudios, a cargo del Prof. Alberto Langlade, que la ocupó todo el período<sup>70</sup>, y la inestabilidad en la dirección del ISEF, fundamentalmente en el segundo lustro de la década. Desde la creación del Curso de Profesores y hasta inicios de 1956, el Prof. Julio J. Rodríguez<sup>71</sup> estuvo a cargo de su Dirección (hacia finales de 1952 comenzó a denominarse ISEF<sup>72</sup>) al mismo tiempo que ocupaba el cargo de Director Técnico de la CNEF. Luego fue sustituido por el Prof. Andrés Ciappesoni, quien fue reemplazado en 1958 por el Prof. Alberto Supicci. En 1959 fue designado el coronel Luis Busch con carácter de honorario frente a la renuncia de Alberto Supicci (Gomensoro, 2012; ISEF, 1959: 52).

En el período que abarca este capítulo (1948 - 1959) se recibieron un total de 230 profesores de educación física, distribuidos por año según muestra el siguiente cuadro:

Año	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	Total
N.º egresos	13	0	0	6	1	8	46	35	7	26	55	33	230

**Cuadro N.º 1: Cantidad de profesores de educación física titulados discriminados por año (1948 - 1959).** Elaboración personal a partir de ISEF (2014).

Como se desprende de la lectura del cuadro, es a partir del año 1954 que hubo un incremento importante en la cantidad de titulados. Con relación al período anterior (1939 – 1947) que se recibieron tan solo 16 estudiantes, los egresos aumentaron más de catorce veces.

El capítulo se estructura en tres subcapítulos. En el primero se abordan los principales cambios curriculares ocurridos en el período 1948 – 1959, mediante la implementación de dos nuevos planes

<sup>70</sup> En el año 1948 y hasta mediados o fines de 1949 el cargo desempeñado era de Secretario del Curso, recién en estas fechas se creó la Jefatura de Estudios.

<sup>71</sup> Según resolución N.º 10 del 17 de abril de 1956 al Sr. Julio J. Rodríguez Director Técnico General de la CNEF se le concedió licencia solicitada a los efectos de acogerse a la jubilación (CNEF, 1956b: 31).

<sup>72</sup> El primer documento encontrado donde se lo nombra Instituto Superior de Educación Física es el Reglamento del Instituto Superior de Educación Física firmado por Alberto Langlade en el año 1952 (ISEF, 1952). Calculamos que este documento (que contiene una pequeña reformulación del Plan de Estudios de 1948) debió haber sido confeccionado a finales del año porque según Langlade (1956a: 5) fue aprobado por resolución de 7 de febrero de 1953.

de estudio, el Programa de 1948 y el Plan 1956 y del único reglamento del ISEF del período del año 1952. Se comparan a estos planes con el desarrollado en la primera década, a nueve años de creación del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física. Se destaca el gran incremento del discurso pedagógico, las primeras tensiones entre normalismo y profesionalismo y el surgimiento de algunos planteos por parte de algunos docentes de que el ISEF debía aspirar a una formación universitaria.

En el segundo subcapítulo se analizan específicamente los programas de aquellas unidades curriculares novedosas en la década o aquellas en las que eran más visibles el análisis de las concepciones de educación, enseñanza, educación física y cuerpo. Entre los principales programas abordados se destacan los de las pedagogías, psicologías, prácticas docentes y los deportes colectivos incluidos por primera vez en este período.

En el tercer y último subcapítulo, se centra en la selección o tamiz curricular que los estudiantes realizaron al finalizar sus tres años de carrera sobre esta formación. A partir del análisis de un corpus de 29 tesis de grado, sistematizadas luego de un trabajo de catalogación no existente, se aborda cómo ellos entendían las principales características de un buen profesor de educación física, las principales selecciones curriculares con relación a profesores, materias y bibliografía nacional e internacional, los discursos en torno a la educación física, el cuerpo, la educación y la enseñanza, y las principales críticas y reivindicaciones señaladas que nos permitieron configurar las principales discursividades en torno a la formación establecidas en este período.

### **1.1. Tensiones entre lo pedagógico y lo técnico-profesional**

En este subcapítulo nos proponemos abordar las principales discursividades en torno a la formación del profesor de educación física en el período seleccionado para el capítulo (1948 – 1959). Para esto se desarrollan las principales características que adquirió el curriculum de la formación; entre los principales problemas de indagación se plantean por un lado, la tensión entre la formación técnica y la pedagógica, entre lo profesional y lo docente, y por el otro, entre lo académico y lo profesional. Se analizan los cambios y continuidades del curriculum de la formación con relación al período anterior donde se produce la gestación del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física (1939-1947), a partir de un análisis comparativo de los principales datos, cuadros y análisis ya elaborados en investigaciones anteriores (Dogliotti, 2012, 2015).

Se toman como principales fuentes de indagación los diversos documentos curriculares del período seleccionado, entre los que se destacan: folleto de promoción del curso, condiciones de ingreso, planes de estudios de los años 1948 y 1956, primer Reglamento de ISEF que data del año 1952, notas,

cartas, actas de reuniones docentes e informe realizado por la jefatura de estudios a cargo de Alberto Langlade sobre el plan de estudios preparado por el Seminario desarrollado en enero de 1956, y una sección titulada “El Profesor de Educación Física” del manual “Apuntes de Teoría y Didáctica de la Gimnástica” de Alberto Langlade, editado en 1952 y dirigido a los estudiantes, que trata sobre las cualidades que debe poseer un buen profesor de educación física.

El subcapítulo se estructura en cinco partes, en la primera y segunda se analizan los componentes relativos a una *discursividad normalista* y *tecnicista* respectivamente. En la tercera parte se muestran los principales anudamientos de sentido en torno a lo profesional y lo pedagógico y sus puntos de tensión. En un cuarto apartado se presentan las dos mayores transformaciones curriculares desarrolladas entre 1948 y 1959: el Plan de 1948 y 1956 y el Reglamento de ISEF. Finalmente, en un quinto apartado se dejan planteadas las principales diferencias entre educar, enseñar y entrenar que son presentadas en el curriculum de la formación, cuestión que será profundizada en la subcapítulo siguiente cuando se analicen los programas de las materias que componían el curriculum de la formación en estos planes.

### **1.1.1 *Discursividad normalista*: el profesor de educación física como un maestro, pedagogo, educador**

En el manual elaborado por Alberto Langlade para los estudiantes del profesorado de educación física, denominado “Apuntes de Teoría y Didáctica de la Gimnástica” editado en el año 1952, en el capítulo 1 se destina la segunda sección al “profesor de educación física”<sup>73</sup>. Lo pedagógico comienza a tomar mayor espesura en esta década<sup>74</sup>, en tanto se comienza definiendo al profesor como un pedagogo. “Para que la actividad a realizar cumpla con sus finalidades educativas, el pedagogo encargado de impartirla debe poseer las siguientes cualidades” (Langlade, 1952: 4), que coinciden con la estructura de la sección: a- condiciones físicas b- morales c- temperamentales y d- intelectuales.

---

<sup>73</sup> Este capítulo está formado por 6 secciones: 1º- Generalidades 2º- El Profesor de E. Física 3º- La gimnástica educativa. Fines. Elección de los ejercicios. 4º- El esquema de Gimnasia. Su historia y moderna concepción. 5º- La curva de fatiga o progresión en la intensidad del esfuerzo en un esquema de gimnasia educativa. 6º- Bibliografía (Langlade, 1952). Para un análisis de esta sección (2º) sobre la figura del profesor de educación física en la propuesta de Langlade y su relación con las disciplinas, la dominación, la retórica y la *parrhesia* consultar Fuentes; Muiño (2015), y Muiño (2018).

<sup>74</sup> Como veremos más adelante en este trabajo, al reformularse el plan de estudios en 1956, se aumentan en gran medida las cargas horarias de las materias del campo de las ciencias de la educación y comienza a estructurarse la malla curricular en tres grandes áreas: ciencias de la educación, ciencias biológicas, y asignaturas técnicas y otras varias (Langlade, 1956a: 10).

Otro aspecto a destacar a lo largo de esta sección, es la gran influencia norteamericana<sup>75</sup> en la elaboración de los rasgos identitarios del profesor de educación física. Se realizan síntesis textuales de cuatro instituciones educativas de aquel país, una de la Fraternidad Phi Delta Kappa, movimiento de la iglesia mormona, de donde extrae el “código de ética” que debe poseer todo educador a quien denomina “buen maestro”. La segunda en citar es la Asociación de Universidad y Colegios de Nueva York, transcribiendo igualmente su Código de Ética; en tercer lugar se cita el prólogo de libro “Principles of education” de Chapman y Gounts; y finalmente se cita a la Escuela de Educación de la Universidad de Syracuse, (escuela privada, fundada en 1870 en la ciudad de Nueva York) que presenta ocho recomendaciones para el educador.

La expresión de mayor normalismo presente en el texto se encuentra en el apartado referido a “condiciones temperamentales”:

d) Vocación profesional. El término trabajo no debiera existir en el vocabulario del educador y si alguna vez lo utiliza en las conversaciones comunes, en su intimidad espiritual lo debe considerar como sinónimo de recreación, o sea: una “actitud” especial, motivada por un centro de interés (Langlade, 1952: 7. El subrayado es del autor).

Se desprende de esta cita, la oposición entre trabajo y vocación, el profesor de educación física se debía identificar a mediados de siglo XX, en forma similar que en sus inicios, con la *discursividad normalista*<sup>76</sup> que se alejó claramente de la concepción del maestro como un trabajador.

Sostenemos junto a Fuentes; Muño (2015) que a lo largo de esta sección del manual se presenta una marcada ponderación del rol del profesor de educación física por su labor educativa.

En forma más enfática que en el manual, en el discurso pronunciado por el Sub-Director de la CNEF<sup>77</sup>, en el acto de inauguración de los cursos del año 1951 y de bienvenida a los alumnos que ingresaban al Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física, se presentaban rasgos que los podemos anudar en una discursividad típicamente normalista.

Y como en muchas ocasiones se deber realizar la enseñanza, la emulación y el estímulo con el ejemplo, el profesor de E. F. , permanentemente, en su vida pública y privada, también en sus horas de descanso y de solaz, debe cuidar su conducta ofreciendo el modelo a seguir, en el ejercicio de un verdadero sacerdocio civil (CNEF, 1951: 36).

---

<sup>75</sup> Es de destacar que nuevamente en esta década se continúa en forma similar a las cuatro décadas anteriores, con la influencia de Estados Unidos en las grandes concepciones sobre la educación y la educación física en el Uruguay. Para analizar esta influencia en el período (1911- 1947) se recomienda seguir Dogliotti (2015).

<sup>76</sup> Esta se configuró a partir del desarrollo de los sistemas educativos modernos con el cometido de llevar adelante el gobierno de las almas de los niños. Lo central está puesto con diferentes énfasis y formatos en la relación establecida entre el docente y el alumno, en los modos de disciplinar y normalizar las conductas del niño, en lo que Foucault (2006) llamó *poder pastoral*.

<sup>77</sup> Dr. José Faravelli Musante, también docente del Curso de Preparación de Profesores de Educación Física en materias del área biológica.

La metáfora sacerdotal<sup>78</sup> es más que elocuente en su potencia para incardinar los cuerpos y espíritus de los que recién comenzaban su carrera, quienes debían predicar con el ejemplo constituyéndose en modelos de perfección conductual en todos los momentos de la vida cotidiana hasta invadiendo la vida privada. Tres componentes capitales delineaban la figura del profesor de educación física: el físico, el mental y el espiritual, pero el tercero, nucleado en torno a la vocación docente, adquiría mayor predominancia sobre el resto.

Ha sido elegido por ustedes el estudio de una *ciencia* y la preparación de un *arte* que se caracteriza por lo complejo de su estructura y los acendrados sacrificios que exige. Sin un físico privilegiado y una inteligencia despierta, difícilmente puede adelantarse en el frondoso programa de la carrera elegida. Pero más *necesaria* todavía es otra condición esencial: la *vocación*. La vocación de *educador* es imprescindible para el Profesor de Educación Física y por sí sola asegura casi todas las virtudes que la Sociedad – en nuestro caso extraordinariamente celosa y exigente- le reclama en forma ineludible” (CNEF, 1951: 36, la cursiva es del autor).

La educación física era entendida como ciencia y arte a la vez, la primera nucleada en torno al estudio de las ciencias que la informan y para ello la necesidad de una inteligencia despierta, la segunda requería de un físico privilegiado pero por sobre todo, de la vocación. Es de destacar la autopercepción positiva que tenían los uruguayos, en especial sus autoridades, en los inicios de los 50, de su propia sociedad y en especial de su educación.

En este período (1948 – 1959) se encontró un único reglamento de estudios que data de 1952, firmado con las iniciales a máquina de Alberto Langlade<sup>79</sup>. Si bien parece haber entrado en vigencia en el año 1953, a partir de otros documentos y notas encontrados muchos de sus puntos ya se venían cumpliendo desde el año 1948, cuando Langlade asumió la Secretaría del Curso. Uno de los aspectos que merece una especial mención, era el fuerte carácter disciplinador y regulador de la conducta tanto estudiantil como docente, que contribuía a la configuración de una *discursividad normalista*.

En la sección V, denominada “de los alumnos”, se destacan dentro de las obligaciones de los alumnos, en el art. 1, “concurrir puntualmente a las clases”, el uso de uniforme reglamentario, “tener un comportamiento correcto y digno de una persona cuya misión será la de educar a la niñez y a la juventud del país”, tolerancia de 5 minutos sobre la hora de iniciación de la primera clase del día<sup>80</sup>, “cada alumno tendrá una carpeta personal donde se hará las anotaciones que la dirección

---

<sup>78</sup> Uruguay, si bien tiene una larga tradición de un Estado “laico” con separación de la iglesia en las decisiones políticas gubernamentales a partir del gobierno de José Batlle y Ordóñez en las dos primeras décadas del siglo XX, tiene una larga y rica tradición de religiones de diverso tipo.

<sup>79</sup> Este reglamento que expresa en su art. 6 “el plan de estudios es el siguiente” mostrando el listado de unidades curriculares por año, con detalle de carga horaria y cantidad de trimestres (ISEF, 1952: 2 – 3), según Langlade (1956a: 5) remitía, por resolución del 7 de febrero de 1953, a una modificación en algunos de sus puntos del Plan de 1948.

<sup>80</sup> Sección VII – Las asistencias: “Art. 1.- A los 5 minutos de la iniciación de la primera hora del día (mañana y tarde) el Bedel o empleado designado al efecto, pasará lista en voz alta en todos los salones. Art. 2. En las clases siguientes, las listas se pasarán enseguida que la campana haya anunciado hora de clase” (ISEF, 1952: 5).

estime conveniente” (ISEF, 1952: 3 – 4). Se vivían por parte de los alumnos, porque así eran llamados<sup>81</sup>, algunos rituales típicos de las escenas escolares<sup>82</sup>: el pasaje de lista, la campana, las anotaciones en la carpeta personal por parte de la dirección. En la sección dedicada a “las sanciones a los alumnos” el énfasis en las actitudes y conductas de obediencia a la autoridad y sin “rebeldía” llaman la atención.

Art. 1.- Las autoridades del Curso deben ser especialmente exigentes en la conducta de los estudiante. Los futuros educadores están obligados a conquistar un absoluto dominio de sus estados emocionales que sirva de ejemplo a la juventud.

Art. 2.- Dentro de los locales donde se desarrollan o dictan clase, la conducta del alumno, ha de ser de un lenguaje cuidado, modales discretos, actitud mental disciplinada y dignidad bien exaltada sin que haya en su mente confusión entre independencia y rebeldía.

Art. 3.- Las autoridades del Curso deben creer por sistema en la palabra de los alumnos, deben tratarlos como personas responsables sin exigir otros testimonios pero cuando los hechos demuestren lo contrario las medidas disciplinarias serán severas.

Art. 4.- El futuro educador ha de tener el sentimiento de la responsabilidad y será considerada falta gravísima el eludirla (ISEF, 1952: 4).

Cuando se alude a los componentes comportamentales y actitudinales, el énfasis siempre es puesto en el profesor de educación física como un educador, el que debe predicar con el ejemplo a través de una conducta intachable, con absoluto autodomínio de sus actos a nivel emocional, demostrado a través de los modos de hablar, los gestos y hasta de los pensamientos. En caso de su incumplimiento, las sanciones se graduaban en siete niveles, según el art. 5<sup>83</sup> desde la advertencia, pasando por la suspensión gradual hasta la expulsión.

De un modo más atenuado y menos exigente, los profesores también eran sujeto y objeto de la cadena normalizadora<sup>84</sup>. No se vivía un clima de libertad de cátedra, sino que tenían que “confeccionar sus textos o indicar los que podrán sustituirlos, para ser aceptados oficialmente por la Dirección” (ISEF, 1952: 9). Había un control de la calidad de “los manuales”<sup>85</sup> por la autoridad

<sup>81</sup> A diferencia de la universidad que se los identificaba más con el término estudiantes, el normalismo imprimía su sesgo a través de la denominación alumno, aquel al que hay que alumbrar.

<sup>82</sup> Es basta la obra en el campo de la educación física que aborda diversas prácticas y fenómenos del campo como un ritual. En este sentido, destaco el trabajo de Ljunggren (2011) donde analiza la gimnasia de Ling como un ritual nacional. Para el caso brasileiro, los trabajos de Quitau (2017) estudian el asociacionismo gimnástico alemán en Brasil y encuentran allí múltiples rituales y símbolos desarrollados a través de sus festivales. Aisenstein; Feguin (2016) y Martínez; Melano; Aisenstein (2016) también analizan los rituales como parte de la cultura material en el dispositivo de la formación de los profesores de educación física en el INEF General Belgrano, Argentina.

<sup>83</sup> “a) Advertencia del Profesor o del Secretario, b) Advertencia con anotación en la carpeta personal, c) Envío del alumno al Jefe de Estudios y anotación en la carpeta personal, d) Suspensión del alumno en esa clase, e) Suspensión del alumno en todas las clases, f) Suspensión del alumno por un Curso, g) Expulsión del alumno (indefinido) que no podrá intervenir en ningún curso o examen de la jurisdicción de la Comisión Nal. De E. Física” (ISEF, 1952: 4 – 5).

<sup>84</sup> En este punto es importante realizar la siguiente salvedad: si bien se está analizando un reglamento que prescribe prácticas de actuación docente y estudiantil, esto podía o no cumplirse en las prácticas cotidianas de los docentes y estudiantes. Aunque como se verá en el siguiente párrafo, a partir de otro tipo de documentos, se constata que muchas de estas normas eran llevadas a la práctica.

<sup>85</sup> En este período se le otorgó gran importancia a los manuales de clase como material de estudio de parte del alumnado. No había ni facilidad de adquisición ni tanta producción bibliográfica que permitiera el acceso a variadas fuentes de información. Se hallaron varios “apuntes” o “manuales” de clase editados y encuadernados, los de gimnasia fueron los más numerosos, se encontraron también de básquetbol, natación, juegos y deportes, recreación

institucional. Por otra parte, debían, de acuerdo al mismo ritual de la enseñanza secundaria y preparatoria, “calificar mensualmente en la libreta respectiva”, “mantener el orden y la disciplina en la clase”, tenían una tolerancia un poco mayor a los estudiantes, de 10 minutos sobre la hora de inicio de clase, y al igual que estos, debían vestir en las clases prácticas “el equipo correspondiente, no pudiendo en ningún caso hacerlo en traje de calle” (ISEF, 1952: 9).

De la lectura y análisis de varias de las notas encontradas en el archivo de ISEF, correspondientes a la Secretaría y luego Jefatura de Estudios del Curso, se desprende que el Reglamento era en gran medida cumplido y formaba parte de la vida cotidiana de la institución. Damos un ejemplo de esto, en una carta dirigida a un estudiante de segundo año:

Dentro de las condiciones exigidas a los alumnos de este centro de docencia, la disciplina y el acatamiento a las disposiciones reglamentarias ocupan un lugar de importancia. Considerando que el futuro educador debe predicar con el ejemplo, no nos es posible imaginar a quien tanto debe dar y exigir de sus alumnos, carente de sacrificio, respeto y disciplina (Langlade, 1949a).

Se insiste nuevamente en la figura de educador que debe dar el ejemplo con valores destacables como el sacrificio, el respeto y la disciplina. También se encontraron notas dirigidas a la Dirección Institucional, denunciando incumplimientos de horarios y llegadas tarde por parte de algunos docentes.

Una variada y rica cantidad de documentos hallados, manuales, notas o comunicaciones, reglamentos, discursos de autoridades, todos ellos formaron parte con diferentes énfasis y modulaciones de la vida institucional del ISEF, imprimiendo en los cuerpos de cada uno de los diversos actores institucionales, modos de educarlo y gobernarlo, no todos podían ocupar este espacio, como se verá más adelante, los mecanismos de selección eran exigentes y el recorrido por la carrera también.

En el siguiente apartado se analiza cómo los aspectos de la *discursividad normalista* aquí señalados se entremezclan, potencian, hibridizan y por momentos se tensionan con componentes de una *discursividad tecnicista*.

---

e higiene. De un relevamiento de la bibliografía consultada por las 29 tesis de grado encontradas en este período, se ubicaron un total de 26 manuales o apuntes de clase diferentes distribuidos así: 9 de gimnasias, 4 de atletismo, 1 de cada una de las siguientes materias: básquetbol y voleibol, natación, juegos y deportes, historia de la EF, recreación, organización de la EF, psicopedagogía, higiene mental, kinesiología, fisiología, fisioterapia, higiene y biotipología.



### 1.1.2 *Discursividad tecnicista*<sup>86</sup>: el profesor de educación física como un práctico

Entremezclado con los aspectos anteriormente señalados que configuraron una *discursividad normalista*, en la cita realizada por Langlade del prólogo del libro “Principles of education” de Chapman y Gounts, se muestra en forma elocuente que los conocimientos que debía poseer el profesor de educación física eran los que permitían resolver los problemas de la vida cotidiana.

Saludando a sus alumnos el maestro preguntó: ¿Qué aprenderán ustedes de mi? Y los alumnos respondieron: Como cuidaremos nuestros cuerpos. Como educaremos nuestros hijos. Como trabajaremos juntos. Como viviremos con nuestros hermanos. Como jugaremos. Para que fines viviremos. Y al ponderar el maestro estas preguntas, la tristeza se apoderó de su corazón, porque sus conocimientos no alcanzaban a resolver estas cosas (Chapman y Gounts *apud* Langlade, 1952: 8).

Esta cita da cuenta de los sesgos predominantes que poseía a mediados de siglo XX la pedagogía anglosajona, el pragmatismo, corriente filosófica que imbuía las prácticas educativas y la formación de los maestros desde inicios de aquel siglo. Los conocimientos valorados eran los que se podían aplicar y tenían una vinculación directa con “la práctica”: “los maestros deben sentir un interés permanente por la lectura y discusión de los hechos diarios, que se produzcan en la política, la economía, los asuntos internacionales, la literatura, la música, el arte, las ciencias, los deportes y el cinematógrafo” (Langlade, 1952: 8). Pero sin embargo, esta formación práctica encontraba contradicciones en su interior, y se tensionaba con la importancia dada también a una formación amplia y variada, más allá de su aplicación práctica y que excedía en gran medida una formación tecnicista, con componentes artísticos y culturales amplios. Para esto, según Langlade, dentro de sus condiciones intelectuales, el profesor de educación física debía poseer una “amplia cultura general”:

Como el campo de acción del profesor de educación física, escapa de las disciplinas especializadas de su asignatura y comprende la órbita general del complejo problema educacional, es necesario que posea una cultura general sólida, que le permita hallar solución a las múltiples contingencias que en su función diaria se le presentarán (Langlade, 1952: 7).

Langlade entendía en su discurso higienista de la época que las disciplinas especializadas de la educación física estaban compuestas fundamentalmente por las ciencias biológicas. Estas ciencias escapaban al campo de acción del profesor, a su actividad cotidiana y en esto fundamenta la necesidad de que posea una cultura general sólida que le permitiera resolver los problemas que se le presentaban en su actividad profesional<sup>87</sup>. Se volvía a insistir nuevamente aquí, texto basado

<sup>86</sup> Basándome en Dogliotti (2015: 41 - 42) se entiende por *discursividad tecnicista* aquella que tiene como fin principal la actividad, la acción como principio estructurador de la experiencia. Con una marcada influencia de la filosofía pragmática sajona, esta perspectiva si bien tuvo su punto mayor de inflexión en el campo de la enseñanza y en la teoría curricular a mediados de siglo XX, tiene sus antecedentes a inicios del siglo XX en las aplicaciones de los principios de la administración tayloriana al campo educativo.

<sup>87</sup> El término profesión puede ser referido a tres campos semánticos asociados a tres tipos de usos:

a. Un primer sentido es el de acción de declarar de modo explícito las opiniones o creencias, y se vincula con que el término viene del latín *professio* asentado en el año 1155 como “profesión de fe”, en el sentido religioso; por

fundamentalmente en el pragmatismo sajón, en que los conocimientos adquiridos por el profesor de educación física debían estar vinculados con la práctica si bien no desdeñaba la importancia de una cultura amplia, profunda y variada.

Todos estos aspectos desarrollados hasta aquí nos permiten concluir que la formación del profesor de educación física en estas décadas presentaba elementos que permitieron configurar una *discursividad tecnicista* pero que por momentos se oponía y en otros se combinaba e incluso se potenciaba con los componentes típicos de una *discursividad normalista*.

### 1.1.3 Lo profesional y lo pedagógico

El profesor de educación física para Langlade debía tener una “sólida preparación técnico-profesional, apuntalada por una base pedagógica incommovible” (Langlade, 1952: 8). La tensión entre lo profesional y lo pedagógico formó parte del discurso de época en el marco de las discusiones que se llevaron adelante por los profesores de educación física en enero de 1956, en el Seminario organizado por el ISEF, a raíz de la formulación de un nuevo plan de estudios<sup>88</sup>. Para Langlade, ambas dimensiones constituían al profesor de educación física: “en lugar de formar solamente profesionales, la finalidad de este instituto se encauza en la formación de docentes. El profesional, reflejará en sus obras sus procesos de formación. La labor del docente se reflejará en la personalidad de sus miles de alumnos” (Langlade, 1956a: 3). Langlade destacaba como diferencia entre el profesional y el docente que el segundo ubicaba la centralidad de su tarea en el alumno.

---

extensión, se designa así, también, a las posiciones políticas declaradas. Se trata siempre de declarar públicamente la fe religiosa o las opiniones políticas. La profesión en el orden del lenguaje es declarativa. En ese sentido, tiene que ver con el término inglés *calling* (vocación/llamado) o el término alemán *beruf* (oficio/vocación). Entonces, en el primer sentido, el término profesión se aplica a lo que se enuncie públicamente y que está muy ligado a creencias político-religiosas.

- b. En el segundo sentido, definido como ocupación con la cual uno se gana la vida, la profesión es la actividad remunerada, se trate de una actividad independiente, asalariada, dependiente o liberal. La profesión es, en este sentido, lo que aporta a la subsistencia gracias a una renta económica, es el trabajo que nos permite vivir gracias a su renta.
- c. En el tercer sentido, definido como conjunto de personas que ejercen un mismo oficio, el sentido del término profesión está próximo al de corporación o grupos profesionales, designando al conjunto que tiene el mismo oficio o el mismo estatus profesional. Recordamos que oficio viene del latín *ministerium*, que quiere decir servicio que, a su vez, puede considerarse como el estar al servicio de alguien o de alguna cosa o de alguna causa, estando interesado, militando, comprometido, motivado, sin que ello sirva para ganarse la vida y sin ser reconocido como tal (por un salario), pero sintiéndose perteneciente a un grupo que hace lo mismo.

En este caso hacemos referencia al tercer sentido, a la educación física como un campo profesional de un grupo específico si bien la tensión con el segundo sentido (actividad remunerada) estará presente en los diferentes anudamientos de sentido que los diversos actores analizados le darán a este término.

<sup>88</sup> Se designó por resolución N.º 13 del 3 de enero de 1956 de la CNEF, al Insp. Andrés P. Ciappesoni como Director General del Seminario y como Directores Adjuntos a los señores Dr. Francisco Devincenzi, Prof. Héctor Merklen Budelli y Prof. Alcira López Ibarburu. Y por resolución N.º 15 de la misma sesión “se dispuso que por la Dirección Técnica se adopten las medidas pertinentes para que en el temario a tratarse en el Seminario, se consideren los puntos siguientes: 1º) Reglamentación de exámenes de ingreso al Instituto Superior de Educación Física, y 2º) Fijación de número de ingresados a dicho Instituto” (CNEF, 1956a: 7).

Pero por otro lado, entendía que los dos componentes se debían de potenciar y articular en la figura del profesor de educación física.

En el informe elevado por Langlade, el 14 de abril de 1956, al Director de la División Profesional de la CNEF, el profesor Andrés Ciappesoni, sobre las posibilidades de poner en práctica el Plan de Estudios Preparado por el Seminario del ISEF<sup>89</sup>, denunciaba la endogamia que estaba atravesando el ISEF al discrepar con algunos aspectos de la organización del Seminario que no permitieron “a personas ajenas al cuerpo docente del Instituto Superior de Educación Física, expresar su opinión sobre problemas inherentes al mismo. (..) Las deliberaciones se efectuaron casi exclusivamente entre profesores del Instituto Superior de Educación Física” (Langlade, 1956a: 2). Consideraba que era necesario para la “formación profesional del docente” de educación física, además de integrar a profesores de otras áreas de conocimiento, una formación especializada.

...deseo dejar constancia de que considero insuficiente para poder expresar con propiedad sobre el problema de la *formación profesional del docente* de Educación Física el ser, únicamente, Profesor de Educación Física o Profesor de Educación Física con cátedra o ayudantía en el Instituto Superior de Educación Física (Langlade, 1956a: 3, el resaltado es nuestro).

Es importante destacar de esta cita, el modo en que Langlade nombraba a la formación incluyendo ambos aspectos: lo profesional y lo docente. Este modo de denominación se presentó varias veces en el informe analizado. Lo novedoso en esta década estuvo en la ampliación de los aspectos docentes. Al señalar los tres factores más importantes a tener en cuenta “cuando las casas serias de formación docente profesional, intentan un cambio en sus Planes de Estudio,” menciona el pedagógico, junto a la infraestructura y a los cambios del contexto social más amplio. Uno de los factores centrales que para Langlade incidían en las reformas curriculares era el ocasionado por “un movimiento pedagógico de vital importancia que modifique el concepto central de la docencia, o enfoques parciales de la misma” (Langlade, 1956a: 4). No explicita en este informe cuál era esa nueva corriente pedagógica. Quizás se refiera a los cambios de una pedagogía tradicional a una pedagogía nueva.

Langlade también denuncia, como parte de la endogamia señalada precedentemente, la falta de preparación en los aspectos pedagógicos de los profesores del ISEF al solo provenir de la CNEF:

El Sr. Director del Instituto, con el mismo espíritu realista que animó al actual Plan de Estudios, entendió que debíamos valernos para dictar las asignaturas, de profesores u otros profesionales que estuvieran en íntimo contacto con la CNEF. De allí que una de las grandes fallas del actual Plan de Estudios, sea la falta

<sup>89</sup> La CNEF en resolución N.º 38 del 13 y 14 de marzo de 1956 había solicitado “que el informe correspondiente a dicho Seminario pase a estudio de la Comisión de Asuntos Docentes, urgiéndole que informe a la brevedad, a fin de si es posible incluir en los Programas del año 1956 del Instituto Superior de Educación Física algunas de las sugerencias presentadas” (CNEF, 1956b: 16). Por otra parte, por resolución N.º 8 del 10 de abril de 1956, “Con referencia al Plan de Estudios del ISEF, se resolvió lo siguiente: 1º) Poner en práctica para los alumnos de 1er. Año el ISEF el Plan de Estudios aconsejado por el Seminario. 2º) Autorizar a la Mesa a disponer lo pertinente en lo que respecta a la puesta en práctica del nuevo plan de estudios” (CNEF, 1956b: 24). Es de suponer que el informe elevado por Langlade se deba a estas resoluciones.

de asignaturas de carácter educacional y pedagógico, cosa imputable a juicio del suscrito, a la carencia de profesores de jerarquía para su difícil misión, dentro del personal de la CNEF (Langlade, 1956a: 6-7).

Frente a esta dificultad, Langlade expresa, junto a otros profesores que participaron del Seminario que “tal vez esos mismos seminaristas fueron quienes como el suscrito opinaron que el Instituto Superior de Educación Física debe depender de la Universidad” (Langlade, 1956a: 15). Langlade aspiraba junto a otros docentes del ISEF a una formación universitaria que trascendiera lo meramente técnico-instrumental. Esto se aprecia cuando discrepa con otros colegas del Seminario que sostienen que para aprender primeros auxilios no se necesitan conocimientos de anatomía y fisiología,

no se necesita saber ni por donde pasa una vena, ni porqué circula la sangre, etc., etc., sino saber, por ejemplo donde aplicar un torniquete en caso de hemorragia. (...) También los demás profesores de asignaturas técnicas, podríamos decir, con parecido fundamento, que no se necesita saber los aportes de las ciencias biológicas para ser un buen “ENSEÑADOR” o “ENTRENADOR” de gimnasia o basket-ball, o natación, o atletismo” (Langlade, 1956a: 15-16, las mayúsculas son del autor).

Langlade junto a algunos colegas, apostaba a una formación universitaria del profesor de educación física que implicaba una base teórica sólida compuesta fundamentalmente por conocimientos de las ciencias biológicas y de las ciencias de la educación, aunque esta formación siempre debía estar vinculada a la práctica, a la experiencia.

Sabemos que los razonamientos constructivos de nuestras disciplinas se basan en los conocimientos biológicos, pedagógicos, psicológicos y sociales.

No es lo mismo detener una hemorragia de una vena o arteria del brazo, haciendo compresión acá o allá “porque así me lo enseñaron”, a hacerlo con total conocimiento de causa y este conocimiento de causa implica necesariamente, poseer el sedimento dejado por la anatomía y la fisiología” (Langlade, 1956a: 16).

Pero la apuesta estaba en una formación sólida que permitiera fundamentar sus acciones como docente y no más allá de esto. En este sentido, el modo de entender el trabajo profesional, imbuido del discurso pragmático sajón del momento, refería a aspectos relativos al trabajo y la experiencia: “reconocer que el fundamento del trabajo profesional radica en el desarrollo de una actitud superior, basada en la investigación y en la experiencia crítica, y reconocer que está obligado a adquirirla” (Langlade, 1952: 6). En cierta medida, hay una clara apuesta al desarrollo de la investigación, como una “actitud superior” que debe acompañar el desarrollo profesional del profesor de educación física. Lo profesional aquí es articulado con lo académico, en una investigación más ligada al ejercicio de la práctica profesional.

Pero en el mismo documento, en forma contradictoria, o quizás reconociendo que la investigación, en esa década, pareciera que estaba por fuera de sus posibilidades en la tarea docente del profesor, en tanto, se proponía solamente que “el buen maestro persistirá en su mejoramiento profesional

manteniéndose al día, en cuanto a los resultados de las investigaciones y de las prácticas probadas en materia de educación” (Langlade, 1952: 5). Para esto, en este punto distinguía entre el profesor de educación física en general del que debía de estar a cargo de la formación de los nuevos profesores. Langlade sostenía que el profesor de educación física “con cátedra o ayudantía en el Instituto Superior de Educación Física” debía “estar especializado o, por lo menos, haber profundizado el interés respecto del problema a que da lugar la formación del Profesor de Educación Física, sus objetivos y sus medios, puesto que, de otra forma, se corre el peligro de incurrir en graves errores” (Langlade, 1956a: 3). En un país que en el año 1956 contaba únicamente con 125 profesores de educación física titulados (ISEF, 2014), era muy difícil encontrar soluciones al planteo realizado por Langlade: la escasa preparación de los formadores de formadores.

#### 1.1.4 Los planes de estudio de 1948 y 1956

En el período seleccionado para este capítulo se implementaron dos nuevos planes de estudio<sup>90</sup>, en 1948 y en 1956<sup>91</sup>. En 1953 hubo una modificación menor al plan de estudios de 1948<sup>92</sup>. El plan de estudios de 1948 presenta pequeños cambios en relación a los programas de estudio de los años precedentes (1939-1947<sup>93</sup>), agrega Danzas para mujeres, Fútbol y Aparatos para varones, Basquet-Voleibol para ambos sexos, Dietética y Nutrición, Biotipología, Nociones de Música e Impostación y Pedagogía, esta última con pequeña carga horaria (44h) y en tercer año (CNEF, 1948)<sup>94</sup>. Las pequeñas modificaciones que se establecen en 1953 tienen escaso valor analítico porque la mayoría no llegan a instrumentarse<sup>95</sup>. Podemos decir que los principales cambios en el período seleccionado

---

<sup>90</sup> Es importante destacar que no podemos hablar propiamente en esta época de “planes de estudio” en tanto estos fueron reconstruidos retrospectivamente nucleando los programas de las materias a partir de escolaridades de los estudiantes y de fuentes de horarios y *memorandum* sobre organización de los cursos. La primera vez que se nombra retrospectivamente como plan de estudio es el de 1948, en Langlade (1956a). Desde 1939 a 1947 las fuentes halladas lo llaman “Programa de Estudios del Curso de Profesores de Educación Física” (Dogliotti, 2012 y 2015).

<sup>91</sup> En trabajos anteriores (Dogliotti 2009; 2012) se presentó al plan 56 como del 59 a partir de la información de los planes de estudio otorgada por la Dirección de ISEF en 2007. En Dogliotti (2014) ya presentábamos dudas sobre la veracidad de esta información al contrastarla con Langlade (1956a) e ISEF (1956). A partir de Torrón (2015) que desarrolla un estudio minucioso de las escolaridades de los estudiantes entre los años 1939 y 1973, y los compara con diversos documentos de horarios y con notas enviadas por Langlade a profesores, se da cuenta que el nuevo plan de estudios fue implementado en el segundo trimestre de 1956.

<sup>92</sup> Según Alberto Langlade “el Plan de Estudios del Instituto Superior de Educación Física fué (sic) aprobado en reunión general de Profesores y está en vigencia desde marzo de 1948. Fue modificado por resolución del 7 de febrero de 1953 en algunos de sus puntos” (Langlade, 1956a: 5).

<sup>93</sup> Las principales modificaciones en esos años se debían a la disponibilidad de docentes para su dictado. Para un análisis detallado de los cambios de unidades curriculares entre 1939 y 1947 referirse a Torrón (2015: 59).

<sup>94</sup> Un cuadro de las asignaturas y cargas horarias del Plan 1948 se encuentra en Torrón (2015: 70).

<sup>95</sup> Según Torrón (2015: 74) se agregan en tercer año la materias: Excursionismo y campamentos, Fisiología aplicada, Esgrima y Equitación. La primera y la cuarta nunca se dictaron y las dos restantes ya se habían dictado en el período anterior (1939-1947). Sobre el detalle de asignaturas y cargas horarias de la adecuación 53 del plan 48 referirse a Torrón (2015: 74).

para este trabajo se presentaron en el plan de estudios de 1956, proyectado en el Seminario del Instituto Superior de Educación Física, realizado en enero de 1956. Por este motivo, nos detendremos un poco más en este plan para el análisis y lo compararemos con los programas del período anterior.

La carrera habilitaba en este período, al igual que en el período anterior (1939-1947), al título de profesor de educación física, tenía tres años de duración (CNEF, 1948; ISEF, 1956i). Al momento de egresar, según el artículo 148 de la ley 11923<sup>96</sup>, los docentes pasaban “automáticamente a ocupar cargos presupuestales de Profesor de Educación Física de 2º Categoría” (ISEF, 1956i).

Con relación a los requisitos de ingreso, al igual que en la década pasada, se requería: haber cursado “los 4 años del ciclo Enseñanza Secundaria, o el ciclo equivalente de los Institutos Normales”, “no exceder de 24 años para las mujeres y de 27 para los varones”, “certificación de la ciudadanía”, “certificado médico expedido por la Comisión Nacional de Educación Física”, “referencias personales suscritas por dos personas de calificada actuación”, “aprobar el examen de aptitud física (Atletismo, Natación y Gimnasia)” y en esta década se agrega: “redacción de un tema propuesto por el Director” (ISEF, 1956i, s/p).

La selección de aspirantes se realizaba con aquellos que habían cumplido con los requisitos expuestos en el párrafo anterior. Se seleccionaban a los que mostraban “mejores aptitudes y condiciones hasta cubrir el número de admisión que para cada año fijará la Comisión Nacional de Educación Física” (ISEF, 1956i, s/p).

Sin embargo, estos mecanismos también mostraban sus fisuras y dificultades en la implementación, según se describe en la siguiente resolución de la CNEF, en 1956 ingresaron todos los aspirantes.

Con respecto a los aspirantes presentados al ISEF, se resolvió: 1ª) Otorgar un plazo de 24 horas al Tribunal que entendió en las pruebas de admisión de dichos aspirantes para presentar el informe pertinente y expresar los motivos por los cuales no presentó el informe de referencia en el tiempo solicitado. 2ª) Que los aspirantes presentados, ingresen en forma condicional al Instituto, quedando supeditada su permanencia a lo que resuelva en su oportunidad el Organismo. 3ª) Tratar la reconsideración, ya aprobada de la Resolución N.º 5.691 del Acta N.º 34, por la cual se aprobaron las bases de admisión al ISEF (CNEF, 1956b: 37).

Algo similar sucedió en 1959, como se deja constancia en la memoria de ese año de la CNEF, de los 116 aspirantes que se inscribieron para ingresar al ISEF: 49 lo aprobaron, 27 fueron rechazados por el Tribunal de Admisión y 27 no se presentaron. Por resolución N.º 11.807, se resolvió autorizar el ingreso a todos los aspirantes (CNEF, 1959: 53). O sea que las restricciones al ingreso si bien eran firmes en los papeles, no siempre se instrumentaban.

Por otra parte, el Reglamento de ISEF en su art. 2º y 5º establecía:

<sup>96</sup> Esta ley tuvo vigencia entre el 23 de marzo de 1953 hasta el 26 de diciembre de 1967, “fecha esta última en que entra a regir la ley 13640, en cuyos artículos N.º 218 y 219 se deroga la norma anterior, estableciendo el ingreso por concurso” (Lodeiro, 1989: 36).

2º.- Todo estudiante es admitido en forma condicional durante los tres primeros meses. En el transcurso de ellos los profesores de las distintas materias estudiarán las condiciones físicas, psíquicas, morales y temperamento vocacional de los alumnos. En la reunión de profesores a celebrarse al término del primer trimestre cada cual omitirá su opinión resultado de las cuales serán la admisión definitiva del alumno o la no admisión (...)

5º.- En la última semana de cada trimestre habrá una reunión general de profesores del Instituto, donde se estudiará la situación de cada alumno para aunar conceptos (ISEF, 1952: 1 – 2).

Si bien este reglamento fue aprobado en 1953, de las fuentes recabadas pudimos constatar que las reuniones docentes de evaluación estudiantil se realizaban con anterioridad<sup>97</sup>. Del informe de una de ellas, elaborado por el Secretario del Curso, Alberto Langlade, y elevado al Director del Curso, el prof. Julio J. Rodríguez, el 10 de junio de 1949, queremos destacar dos aspectos:

1- la tensión entre docentes y estudiantes a partir de la consideración realizada en sala sobre si se admitía la presencia del delegado del “Centro de Alumnos” durante el desarrollo de los juicios a cada estudiante;

2- el tipo de juicio y alto porcentaje de estudiantes de primer año que se sugiere su no admisión o que se pasara a estudio médico

Con relación al primer aspecto se pone a consideración del cuerpo docente<sup>98</sup>, al inicio de la reunión,

sobre la conveniencia o no, de que el Delegado del Centro de Alumnos, especialmente invitado a exponer las aspiraciones del estudiantado, permanezca en sala durante toda la reunión. Luego de un cambio de ideas y opiniones, se resuelven escuchar[las] (...) luego de la discusión general” (Langlade, 1949b: 1 – 2).

Al finalizar los juicios a cada alumno cuando se invita al Delegado del Centro del Alumnos, este “manifestó al suscrito, que si ya habían sido tratadas las situaciones personales de los alumnos, no tenía nada que plantear en la Reunión de Profesores” (Langlade, 1949b: 5). Es clara aquí la tensión generada entre los estudiantes y los docentes, los primeros a través de su delegado querían participar del proceso de elaboración de los juicios, mientras que los segundos no permitieron tal situación. Hay una mirada escolarizante por parte del cuerpo docente hacia el estudiantado más cercana a la enseñanza básica que universitaria, en un contexto donde los estudiantes podían ingresar desde los 16 años de edad. Los niveles de participación estudiantil y la posibilidad de diálogo con los docentes era escasa, más se los citaba para que expusieran sus planteos generales que para un intercambio o discusión de puntos de vista. Así se muestra en la explicación que dio Langlade justificando el correcto proceder y aclarando que el delegado había sido exclusivamente citado para plantear aspectos generales:

Considero de interés transcribir el siguiente párrafo, tomado de la nota invitación cursada al Sr. Presidente del Centro de Alumnos:....”Por tanto me permito invitar a usted, o al delegado oficial de ese Centro, a

<sup>97</sup> Tampoco pudimos saber hasta cuándo se practicaron, es probable que no se hayan extendido a lo largo de la década, entre otros motivos, por el incremento del número de estudiantes hacia el segundo lustro.

<sup>98</sup> Asistieron 14 docentes, faltaron sin aviso 5 docentes y con aviso 2 docentes.

concurrir a la reunión, donde podrá plantear las aspiraciones generales del alumnado”.... (Langlade, 1949b: 5).

Respecto al segundo punto, de un total de 14 estudiantes de primer año<sup>99</sup>, en 7 no es cuestionada su continuidad en los estudios<sup>100</sup> y en el restante 50% sí, de los cuales en 3 casos se aconseja no permanecer en el curso (uno por escasas condiciones físicas y dos casos por inasistencias y poco interés), en 1 estudiante se explicita que ya tiene el año perdido por inasistencias, y en los restantes 3 se expresa que antes de determinar su no admisión deberán: en 1 caso realizarse un nuevo examen médico por la presencia de fuertes dolores artículo-musculares, en un segundo caso, armar una Comisión de Examen<sup>101</sup> por la presencia de desnutrición observada por el Director de la Oficina Médica, y en un tercer caso se deja constancia que por aceptarla con más edad del límite permitido más adelante sus dificultades serán graves (Langlade, 1949b: 3 – 4). Es de destacar la fuerte exigencia que se imprimía sobre los estudiantes, que luego de haber realizado la prueba de admisión, debían estar a prueba los tres primeros meses, bajo observación de todo el cuerpo docente y esperando el juicio desarrollado en el mes de junio para ver si podían o no dar continuidad a sus estudios. El rendimiento físico y un buen estado de salud junto a las inasistencias eran las principales variables tomadas en cuenta. Si bien pareciera haber bastante unanimidad entre los docentes sobre los juicios realizados, en un caso se muestran diversos puntos de vista.

Se aconseja que por sus escasas condiciones físicas, y por el poco interés demostrado en la actividad diaria, NO DEBE PERMANECER en el curso. La profesora de natación (...) sostiene que tiene posibilidades, y el Prof. de la misma asignatura (...), las niega terminantemente” (Langlade, 1949b: 4, las mayúsculas se presentan en el informe).

Pareciera que las discrepancias aparecían en el único caso donde exclusivamente el motivo de no admisión estaba centrado en las condiciones físicas, en los restantes casos se acompañaba de inasistencias o en aspectos de orden médico.

El cuadro N.º 1 muestra la distribución de materias del Plan de Estudios del año 1956 agrupadas en cuatro grupos que son desde nuestra perspectiva las grandes áreas de conocimiento que estructuraron este Plan: ciencias biológicas, técnico-profesional, ciencias de la administración y ciencias de la educación<sup>102</sup>.

<sup>99</sup> La mayoría eran mujeres, 11 y 3 varones.

<sup>100</sup> En 6 de estos casos se escribe “sin observaciones” y 1 caso se detalla “se deja constancia de sus pocas condiciones físicas actuales, pero se cree en posibilidades de progreso, debido a la voluntad que pone en juego” (Langlade, 1949b: 3).

<sup>101</sup> Compuesta por: Director del Curso, Director de la Oficina Médica, Sra. Profesora de Gimnástica (Nelly Rey de Langlade), los Sres. Profesores de Atletismo y el Secretario del Curso (Alberto Langlade) (Langlade, 1949b: 3).

<sup>102</sup> Para Langlade, las asignaturas propuestas en el Seminario que elaboró un nuevo plan de estudios en enero de 1956, “a pesar de no indicarse expresamente parecen estar agrupadas en la siguiente forma: A) Ciencias de la educación, B) Ciencias biológicas, C) Asignaturas técnicas y otras varias” (Langlade, 1956a: 10).



Es importante aclarar que si bien a primera vista pareciera que se clasificaron materias con denominaciones similares en grupos distintos (como puede ser práctica docente en natación y en atletismo en el grupo técnico profesional y las restantes prácticas docentes en el grupo de las ciencias de la educación o gimnasia terapéutica en el grupo ciencias biológicas y el resto de las gimnasias en el técnico profesional, o fundamentos y técnicas de la recreación en el grupo ciencias de la administración en vez del técnico profesional) el criterio central para definir la ubicación en los cuatro grupos seleccionados estuvo en el sustrato epistemológico y conceptual en el que se ubicaba al analizar el programa de cada una de las materias. El contenido de la materia gimnasia terapéutica estaba más ligado a lo médico y a las ciencias biológicas que a las técnicas y prácticas profesionales de las gimnasias. Por otra parte, si bien es difícil establecer los límites entre una y otra área, se optó por ubicar a la práctica docente en natación y atletismo en el área técnica y no en el de las ciencias de la educación, por entender que en ese momento no había todavía un desarrollo del campo de las pedagogías y didácticas al campo de esos deportes. Los programas analizados no lo muestran. Los contenidos del programa de fundamentos y técnicas de la recreación se ubicaban en los principios de la administración y lejos estaban de los contenidos del campo técnico de la educación física, como es la recreación.

Asignaturas	1° año	2° año	3° año	Carga horaria total
				<b>3179</b>
<b>Grupo 1: ciencias biológicas</b>	<b>Horas semanales</b>			<b>561</b>
Anatomía	3 (1°) (2°) <sup>103</sup>	3 (1°)		153
Fisiología		2 (1°) (2°)		68
Fisiología Aplicada			2 (1°)	34
Biología	2 (1°)			34
Antropometría y Estadística		1 (2°)		17
Quinesiología		2 (1°)		34
Higiene	3 (1°)			51
Dietética			1 (2°)	17
Primeros Auxilios		2 (2°)		34
Gimnasia Terapéutica			3 (2°)	51
Biotipología	2 (1°)			34
Ortofonía		2 (2°)		34
<b>Grupo 2: técnico profesional</b>	<b>Horas semanales</b>			<b>1564</b>
Teoría de la Gimnasia		2 (1°) (2°)	2 (1°) (2°)	136
Gimnasia Educativa (Fem y Mas.)	3 (1°) (2°)	3 (1°) (2°)	2 (1°) (2°)	272
Gimnasia en Aparatos (Mas.)	1 (2°)	1 (1°) (2°)	1 (1°) (2°)	85
Gimnasia Rítmica (Fem.)		2 (1°) (2°)	1(1°) (2°)	102

<sup>103</sup> Corresponde (1°) y (2°) a primer y segundo semestre, respectivamente.

Atletismo (Fem y Mas.)	2(1°) (2°)	2 (1°) (2°)	2 (1°) (2°)	204
Práctica Docente en Atletismo			1 (2°)	17
Natación Práctico Teórico	2(1°) (2°) 1(1°) (2°)	2 (1°) 1 (2°) 1 (2°)	2 (1°) 1 (2°) 1 (2°)	170 68
Práctica Docente en Natación			2 (1°)	34
Fútbol	2(1°) 1(2°)			51
Técnica y Didá. Basket-Ball y Volley-Ball	2 (2°)	2 (1°) (2°)	1 (1°)	119
Remo	2(1°) (2°)			68
Tennis			1 (1°)	17
Deportes de Defensa Personal (Mas /Fem)/ Lucha / Boxeo / Esgrima (Fem y Mas.)		1 (1°) (2°)	1 (1°) (2°)	68
Ritmos y Danzas		1 (1°) (2°)	2 (1°) (2°)	102
Juegos y Deportes		2 (1°)	1( 1°)	51
<b>Grupo 3: ciencias de la administración</b>	<b>Horas semanales</b>			<b>136</b>
Fundamentos y Técnicas de la Recreación	3 (2°)			51
Nociones de Organización Administrativa		2 (2°)		34
Cuidado y Conservación de Útiles			1 (2°)	17
Dibujo	1(1°) (2°)			34
<b>Grupo 4: ciencias de la educación</b>	<b>Horas semanales</b>			<b>918</b>
Práctica Docente en Plazas de Deportes, Gimnasios y Rincones Infantiles		2 (1°) (2°)	3(1°) (2°)	170
Práctica Docente en Establecimientos de E. Primaria		1 (2°)	2 (1°) (2°)	85
Práctica Docente en Establecimientos de E. Secundaria			1 (1°) 2 (2°)	51
Historia de la Educación Física	3 (1°)			51
Filosofía	2 (1°) 3 (2°)			85
Pedagogía Descriptiva (2°) Pedagogía (3°)		2 (1°) (2°)	3 (1°) (2°)	170
Psicología		2 (1°) (2°)	3 (1°) (2°)	170
Inglés	2 (1°) (2°)	2 (1°) (2°)		136

**Cuadro N° 2. Plan de estudio de la Carrera en Educación Física del año 1956: listado de materias, distribución por año y cargas horarias.** Fuente: Elaboración personal a partir de ISEF (1956).

Con la intención de realizar un análisis comparativo entre el período seleccionado (1948-1959) y el anterior (1939 – 1947), en el cuadro N° 2 se presenta una comparación de las cuatro áreas de formación establecidas y la carga horaria total entre el programa de estudios de 1945<sup>104</sup> (analizado en Dogliotti, 2012; 2015) y el plan de estudios de 1956.

<sup>104</sup> Se selecciona el programa de estudios de 1945 como el más representativo del período (1939 – 1947) en tanto 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 a pesar de la variaciones ocurridas en el período.

	<b>Programa 1945</b>	<b>Plan 1956</b>
Carga horaria total	2324h.	3179h.
Ciencias Biológicas	416 h. / 18%	561h. / 18%
Técnico Profesional	1522h. / 65%	1564h./ 49%
Ciencias de la Administración	128h. / 6%	136h. / 4%
Ciencias de la Educación	258h. / 11%	918h./ 29%

**Cuadro N°3. Cantidad y porcentajes de cargas horarias por áreas temáticas (cuadro comparativo en Programa de 1945 y Plan de 1956).** Fuente: Elaboración personal a partir de CNEF (1945) e ISEF (1956).

Con relación a las cargas horarias totales de cada período, como se desprende del cuadro, el plan en este período tiene una carga horaria muy superior del período anterior, superándolo en 855 horas. El aumento principal se debe al incremento del grupo Ciencias de la Educación, con un aumento de 668 horas donde se incluyen materias como Pedagogía en segundo y tercer año, Filosofía e Inglés (esta última instrumentada desde 1946), y aumentan los tipos y cantidades de prácticas docentes, como también se incrementan en gran medida las cargas horarias de Historia de la Educación Física y Psicología. En una carta enviada por Langlade, el 22 de agosto de 1956, al Director de la División Formación Profesional de la CNEF, en relación a la Práctica Docente, destaca:

la importancia de esta asignatura en los procesos de formación profesional de los futuros profesores de Educación Física. Los tres aspectos que implican la práctica docente: a) formulación de objetivos y planeamiento de los medios b) realización de la actividad c) evaluación y crítica de la actividad, exigen de quien imparte esta disciplina, una conjunción de preparación y experiencia profesional que le permita afrontar exitosamente las múltiples y variadas circunstancias que se presentarán en el desarrollo de la asignatura (Langlade, 1956b: 1-2).

Se expresa claramente en la cita la importancia dada en esta década, a diferencia de la anterior, a la formación para la docencia.

Con relación al agrupamiento Ciencias Biológicas, si bien el porcentaje en relación a la carga horaria del plan se mantiene similar, se aumenta la carga horaria en 145h. Esto es debido a que en el período seleccionado (1948 – 1959) se agregan asignaturas como Dietética (en 1948 denominada Dietética y Nutrición), Biotipología (incluida desde 1948), Ortofonía (ingresa en 1948 como Nociones de música e impostación), y se incrementan las cargas horarias de Anatomía, Higiene, Primeros Auxilios y Gimnasia Terapéutica que incluye los contenidos de la materia Masaje que se suprime desde 1948 (en el plan del 48 su denominación era Kinesiterapia).

Con relación al agrupamiento Técnico Profesional, si bien el porcentaje total en carga horaria disminuye en un 16%, la carga horaria se mantiene prácticamente igual, incrementando en un total de 42h. Pero 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. La gimnasia en su globalidad se diversifica y aumenta en gran medida su carga horaria, pasando de 320h en el

programa de 1945 a 595h en este plan. Se incorporan nuevas materias como: Teoría de la Gimnasia (creada en 1946), Gimnasia en Aparatos (para varones) incluida en 1948 y Gimnasia Rítmica (para mujeres)<sup>105</sup>. La materia Gimnasia se comienza a denominar Gimnasia Educativa<sup>106</sup> diferenciada en Femenina y Masculina. En este período (1948 - 1959) aparecen por primera vez los deportes colectivos: Fútbol con 51h, creada en 1948, Técnica y Didáctica del Basket-Ball y Volley-Ball con 119h., incorporada en 1948, pero Juegos y Deportes baja su carga horaria de 98h a 51h. Por otra parte, disminuyen en gran medida las cargas horarias de Remo de 192 a 68h, Tennis de 112 a 17h. y Esgrima con 192h y Boxeo con 128h se compactan en una única materia denominada Deportes de Defensa Personal (Masculina y Femenina) con tan solo 68h. Por otra parte, se agrega una nueva unidad curricular: Ritmos y Danzas de 102h, creada en 1948 con el nombre de Danzas.

Con relación al grupo Ciencias de la Administración se presentan escasas variaciones, hay un aumento en la carga horaria total en este plan con relación al programa de 1945, en un total de 8h, con una disminución del área de un 6% a un 4%. La materia Recreación y Plazas de Deportes comienza a denominarse Fundamentos y Técnicas de la Recreación aumentando su carga horaria de 32h a 51h y Organización de la Educación Física de 32h cambia por Nociones de Organización Administrativa, y Cuidado y Conservación de Útiles con una carga de 32h y 17h respectivamente. Por otra parte, Dibujo disminuye su carga horaria de 64h a 34h.

En síntesis, los principales cambios con relación a los saberes que constituyeron la formación de profesores de educación física en el periodo seleccionado (1948-1959) se deben a:

- 1- Un aumento significativo de asignaturas del campo pedagógico, que incluye por primera vez la materia Pedagogía en los planes de estudios y que se incrementa sustantivamente la carga horaria de las psicologías. Las prácticas docentes adquieren mayor especificidad y carga horaria, y se diversifica la propuesta.
- 2- Con relación a lo específico de la disciplina, la identidad de las prácticas corporales en este período se inscribe en la diversificación y profundización de las gimnasias y comienzan a emerger los deportes colectivos (Fútbol, Básquetbol y Vóleibol), por otra parte, prácticamente desaparecen las luchas de la malla curricular. El área del tiempo libre, el ocio y la recreación continúa como el gran ausente en este período.

---

<sup>105</sup> Esta unidad curricular plasma el nuevo movimiento de la gimnasia moderna femenina, con una propuesta más libre y una aproximación al ritmo, la danza y a lo expresivo (Torrón, 2015: 95).

<sup>106</sup> Este cambio se debe, según Torrón (2015: 95) a los planteos de Ling (Rey de Langlade, 1950).

### 1.1.5 Entre enseñar, entrenar y educar

El programa de Atletismo de primer año “práctico” está discriminado según los sexos en mujeres y varones, y presenta únicamente el siguiente detalle:

#### Mujeres

- 1.- Lanzamiento de la bala (4 kgs.)..... 7.00 mts.
- 2.- Salto alto (western y barrel roll)..... 1.05 mts.
- 3.- Salto largo..... 3.50 mts.
- 4.- 60 metros llanos..... 9.4/10
- 5.- 50 metros con vallas (4 vallas de 0.76 mts.)..... elemento de juicio.

#### Varones

- 1.- Lanzamiento de la bala (7 kgs.)..... 7.00 mts.
  - 2.- Salto alto (western y barrel roll)..... 1.30 mts.
  - 3.- Salto largo..... 4.80 mts.
  - 4.- 100 metros llanos..... 13"2/10
  - 5.- 110 metros vallas (10 vallas de 0.91 mts.)..... elemento de juicio
- (ISEF, 1956: 9)

De la lectura del cuadro se aprecia claramente una diferenciación negativa en detrimento de las mujeres entre las marcas exigidas a los hombres y a las mujeres<sup>107</sup>. Lo central del programa es el cumplimiento de marcas, y en ninguna parte se explicita la importancia de la técnica a no ser en la carrera de vallas. El *tecnicismo* es una característica central en la enseñanza de esta época, no se diferencia entre la preparación de un atleta y la de un profesor. Sin embargo en la materia Fútbol, en la parte práctica, se distinguen dos apartados, uno orientado a cómo entrenar y el segundo a la ejecución técnica y de rendimiento de determinados ejercicios de tiro, dominio y bloqueos de pelota.

#### Parte práctica (apartado A)

12.- Ordenar una sesión de entrenamiento con ejercicios aplicativos de los fundamentos técnicos del juego y para mejorar las condiciones físicas exigidas por cada uno de ellos.-

a) Para el tiro: A) con los pies B) con la cabeza.

b) Para el dominio de la pelota: A) detenido, B) con carrera (practicar variantes que lo hagan efectivo)

c) Para el quite y la intercepción debe incluirse el caso del cuidavalla.-

(ISEF, 1956: 11-12).

Este ejemplo da cuenta que la enseñanza no solo se orientaba a la buena ejecución y al rendimiento sino a saber enseñar, aunque entre enseñar y entrenar no se presentaba casi diferencia, al menos en las materias “prácticas”. Si la enseñanza la definimos en relación a un cierto saber que es transmisible en su dimensión de conocimiento<sup>108</sup>, a una episteme que permita bordear cierto real, quizás en el caso de la enseñanza de técnicas, convenga remitirse mejor a entrenamiento, ¿qué relación con el saber se presenta en la enseñanza de una técnica?, sino más que la aplicación de cierta progresivi-

<sup>107</sup> El análisis desde una perspectiva de género será abordado en el capítulo cuatro.

<sup>108</sup> Para esta distinción entre saber y conocimiento nos basamos en Behares (2004; 2006). El saber a diferencia del conocimiento no es representable, puesto en texto, ni transmisible sino que se presenta en falta o imposible de representar.

dad, secuenciación, y luego corrección con relación a un parámetro ideal, de determinados ejercicios.

Las gimnasias eran diferenciadas en masculina y femenina. Ambas presentaban en su primera parte “ejercicios cuyo principal objetivo es disciplinar, estimular, educar, en el sentido general de la palabra” (ISEF, 1956: 13), dentro de los que se presentaban: ejercicios de orden, de compostura: “saludar dando la mano” y ejercicios de marcha de 120 a 130 pasos por minuto. Además de entrenar en aspectos técnicos y tácticos, y en una mínima medida desarrollar algunas habilidades de enseñanza en términos fundamentalmente instrumentales (entendida como el desarrollo de determinadas progresiones y metodologías de ejercicios que permitieran el aprendizaje secuencial en el alumno), también el educar era otro de los propósitos fundamentales de la formación del profesor de educación física. La educación, a diferencia de la enseñanza se aleja de su dimensión epistémica, en torno al saber y se centra en el disciplinamiento del cuerpo y el gobierno de las poblaciones (Foucault, 1992a). Al igual que en la década anterior este aspecto ocupaba un lugar importante junto al entrenamiento técnico-instrumental en esta formación.

### En síntesis

Como aproximación primaria, podemos conjeturar que los principales cambios curriculares en este período (1948 - 1959) se presentaron en la incorporación de las pedagogías, las psicologías y las prácticas docentes como especificación curricular de un discurso. Esto permitió primariamente un pequeño deslizamiento de una formación exclusivamente técnica y pragmática, centrada en la buena ejecución de ejercicios hacia una preparación para el ejercicio de la docencia. El profesor de educación física no solo debió ser un buen ejecutor, atleta, deportista, gimnasta sino que debió tener conocimientos pedagógicos que le permitieran trabajar en las instituciones educativas. El aislamiento que sufrió la CNEF en relación tanto a la universidad como a la formación magisterial y de profesores, llevó a que los formadores de formadores no estuvieran preparados para este cometido.

Es importante destacar por una parte, la influencia sajona en relación a los modos de entender la docencia que configuraron una *discursividad normalista* que se mantuvo con diferentes énfasis durante la primera mitad del siglo XX. Pero, sin embargo, en relación a la ascendencia sajona sobre los modos de ejercitar el cuerpo, la figura de Alberto Langlade entremezcló con la europea, la influencia que el movimiento de la asociación cristiana de jóvenes brindó a la configuración de los *sports* en Uruguay (Dogliotti, 2015). Esto se debe en parte, porque a diferencia de los inicios de la carrera (1939 – 1947) donde algunos de sus profesores se habían formado en Estados Unidos a impulso del misionero Jess T. Hopkins, en el período (1948 – 1959) se comienza a viajar y a formarse en giras o

becas de estudio no solo en Estados Unidos, sino también en Europa (especialmente en Suecia y Alemania), lo que permitió mixturar y entrelazar la influencia sajona con la europea. Compartimos junto a Torrón (2015) que la gimnasia ocupó un lugar destacado y prominente frente a los deportes en la formación de los profesores de educación física en el Uruguay si bien el básquetbol y el voleibol, al igual que el fútbol, por primera vez son incluidos como unidad curricular en este período<sup>109</sup>.

Las principales discursividades de la formación que se presentaron en articulación, potenciándose e imbricándose la una con la otra, fue la *discursividad normalista* (el profesor como un educador, maestro, pedagogo) y la *discursividad tecnicista* (el profesor como un práctico), sin desconocer, a su vez, en el interior de cada una de ellas sus matices, contradicciones e hibrideces. En esta articulación entre ambas discursividades se mostraron dos polos puestos a veces, para diferenciarlos, en tensión/oposición y otras, en unión/articulación (formando el constructo *formación profesional docente*) que oscilaban entre lo técnico/profesional (la formación específica en educación física) y lo pedagógico/profesional (la formación para el ejercicio de la docencia).

Tanto luego del regreso de la II Lingiada a inicios de la década como en el Seminario de 1956, comienza a emerger la necesidad de salir del estado endogámico que sufría el ISEF y emergen los primeros planteos, fundamentalmente a través de sus autoridades y un grupo minoritario de docentes de ISEF, con relación a su transformación en una institución de carácter universitario. En forma muy espaciada también aparecen las primeras aspiraciones al desarrollo de la investigación. Los laboratorios de investigación biomédica proyectados en el proyecto edilicio presentado al regreso de la Lingiada para la transformación del Curso y en la propuesta del cambio de nombre, también dan cuenta de esta aspiración.

En los modos de entender el papel del profesor de educación física y su enseñanza, más que una enseñanza se presentaba una educación y/o entrenamiento de diversas técnicas corporales, en tanto, más que una relación con el saber, se pretendía la incorporación de determinados gestos corporales transmitidos de generación en generación por los diversos deportes y gimnasias provenientes de países europeos y norteamericanos y por algunas danzas de esta región. Pero el modelo ya estaba dado, se presentaba escaso lugar para trascender el cuerpo orgánico, máquina, pero otro cuerpo inevitablemente persistía en estar allí aunque no se lo tenía en cuenta.

---

<sup>109</sup> En una de las salas docentes a inicios del período se planteó que “las materias prácticas a excepción de Gimnasia Práctica Femenina y Masculina y Danzas, no son dictadas en forma satisfactoria” (Langlade, 1948: 1).

## 1.2. Cuerpo, educación y enseñanza en los programas del Plan de 1956

En este subcapítulo se realiza un análisis de las principales nociones sobre educación del cuerpo, educación física, educación y enseñanza presentes en los programas de las materias del Plan de estudios de 1956. Esto nos permite analizar las principales discursividades en torno a la formación del profesor de educación física.

Se seleccionan como fuentes principales de indagación los programas de las unidades curriculares del Plan de 1956.

Partiendo de las principales hipótesis desarrolladas en el subcapítulo anterior, entre las que se destaca el incremento de la formación pedagógica, nos preguntamos aquí por los modos en que específicamente se configuró la pedagogía en estos planes, cuáles fueron las principales corrientes pedagógicas y didácticas introducidas en la carrera a partir de su inclusión novedosa en la presente década. ¿Qué relación existió entre los conocimientos enseñados en pedagogía y en psicología? ¿Cuál era el suelo epistémico (Foucault, 1991a) de cada una? ¿Qué sujeto y qué cuerpo fue configurado a lo largo de sus programas? ¿Qué concepciones de educación y de enseñanza se transmitieron y qué características adquirieron las prácticas docentes en esta formación?

Partimos de una diferenciación entre educación y enseñanza<sup>110</sup>, la primera centrada en el cuidado de los cuerpos y el gobierno de las poblaciones (Foucault, 1992a), en el problema del cuidado (alimento, conservación) o gobierno y la disciplina de los niños, y la segunda en la instrucción (Kant, 2009; Herbart, 1935)<sup>111</sup>, en la transmisión del saber, en la posibilidad de configurar un campo delimitado por un objeto teórico y de investigación en torno al saber<sup>112</sup>.

El subcapítulo se estructura en tres partes, en la primera se analizan los programas de Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía para dar cuenta de los modos de configuración de estas disciplinas, su suelo epistémico, los conocimientos impartidos, las nociones de educación y enseñanza allí presentes, y los discursos en torno al cuerpo y al sujeto allí implicados.

En la segunda parte, se analizan los modos de configuración de las prácticas docentes tan diversificadas y ampliadas en carga horaria en este período.

---

<sup>110</sup> Esta distinción tiene una larga tradición en el campo de la pedagogía y la didáctica. Para profundizar en ella a partir de los desarrollos de Herbart en el contexto de la pedagogía kantiana se recomienda consultar Behares (2015); Dogliotti; Torrón (2015) y Bordoli (2011). Para el análisis desarrollado aquí se partirá de la distinción planteada en estos trabajos.

<sup>111</sup> Para Kant (2009: 27) la educación es una tarea exclusiva de la especie humana que se compone del cuidado (conservación, alimentación), la disciplina (crianza) y la instrucción. Herbart (1935: 22) a partir de los planteos kantianos estableció una mayor distinción entre educación (gobierno y disciplina) e instrucción (enseñanza), aunque no pudo concebir la una sin la otra.

<sup>112</sup> Desde cierta afectación de la teoría lacaniana a una teoría de la enseñanza se concibe al saber desde un punto de vista estructural, sin adjetivos. Así Milner expresa que “al margen de las circunstancias históricas, hay que interesarse más bien en las determinaciones estructurales de la figura del saber” (Milner, 2008: 15).



En la tercera parte, se profundiza en el análisis comenzado en el subcapítulo anterior sobre las diferencias entre enseñar, educar, dirigir y entrenar en los programas de los deportes colectivos incluidos por primera vez en esta formación.

### **1.2.1. Educación y enseñanza: entre el saber científico y el gobierno de la población. Los programas de Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía.**

La materia Pedagogía fue introducida por primera vez en el Plan de Estudios de 1956 en segundo y tercer año con 68h y 102h respectivamente.

Si bien Psicología y Psicopedagogía fueron dictadas en la década anterior, aumentó en gran medida su carga horaria pasando de 32h a 68h la primera y de 64 a 102h la segunda.

Pedagogía se dividía en tres grandes áreas: Pedagogía Descriptiva que abarcaba todo el programa de segundo año; y Pedagogía Normativa y Pedagogía Tecnológica, como la primera y segunda parte del programa de tercer año respectivamente.

El programa de Pedagogía Descriptiva se presentaba con 17 bolillas que contenían tres tópicos cada una (a, b y c), sin presencia de bibliografía y prácticamente sin autores que respaldaran cada uno de los tópicos. La relación entre cada una de las bolillas era escasa, los contenidos eran presentados como átomos aislados con escasa o nula conexión. Todo esto torna un tanto difícil de comprender los significados y el sustrato epistémico de lo que se enseñaba y de lo que se entendía por Pedagogía. Por otra parte, no se presentaban diversas perspectivas, corrientes o teorías pedagógicas, sino que se concebía a lo pedagógico como un conocimiento tópico, formado por definiciones. La bolillas 1, 2, 7 y 14 eran las más representativas de estos aspectos:

Bolilla 1.- Definición de la educación:

- a) El fenómeno de la educación. Sus manifestaciones inmediatas. Hechos básicos que la determinan necesariamente.-
- b) Significación vulgar del término educación; ideas que contiene; consecuencias que se desprenden de ella. Significación etimológica; connotación.-
- c) Definición conceptual: algunas definiciones antiguas y modernas. Concordancias esenciales en las definiciones. Definiciones comprensivas de esos elementos comunes. (Giner de los Ríos, Huber, p.e. ).-

Bolilla 2.- Principales ideas conexas de la educación (definiciones):

- a) Cultura, civilización, progreso humano.-
- b) Instrucción, enseñanza.-
- c) Adiestramiento
- (...)

Bolilla 7.- Concepto, estructura y objeto de la Pedagogía:

- a) Etimología y semántica del término: evolución de su significado. La Pedagogía como arte, como técnica, como teoría, como ciencia, como disciplina especulativa.-
- b) Estructura de la Pedagogía: Pedagogía Teórica; subdivisiones. Pedagogía práctica; subdivisiones. Definiciones correspondientes.-
- c) Objeto de la Pedagogía. Situación y correlaciones de la Pedagogía en el cuadro general de la ciencias.-
- (...)

Bolilla 14.- Los actos y las funciones de la educación:

- a) Actos educativos. Definición. Caracteres del acto educativo.-
- b) Funciones educativas. Definición – División.
- c) Caracteres de las funciones educativas.- (ISEF, 1956a: 1-2)

Pareciera que las definiciones de pedagogía, educación, cultura, civilización, instrucción, enseñanza, adiestramiento, actos y funciones de la educación no estuvieran ligadas a ningún autor o perspectiva teórica del campo. El conocimiento se presentaba ahistórico y asocial y sin posibilidad de articulación entre diversas perspectivas y autores que dieran cuenta de un campo específico de saber. Se mostraba desvinculado de los contextos de producción del campo, desligado de la investigación, y proclive a la reproducción de definiciones y conceptos provenientes de manuales de pedagogía y apuntes dictados por el profesor del curso. Estos aspectos configuraban una matriz más cercana a una *discursividad normalista* que *universitaria*. Los dos autores nombrados, Giner de los Ríos y René Huber, el primero español y el segundo francés, eran autores de tratados de Pedagogía, que daban cuenta de un gran compendio de la disciplina, más cercana a un conocimiento reproductivo que a una enseñanza relacionada a la investigación en el campo.

Se presentaba en el programa de Pedagogía Descriptiva una concepción positivista de ciencia en tanto la bolilla 8 denominada “Los métodos de la Pedagogía”, los entendía como: “observación, experimentación, inducción y deducción. (...) métodos comparativos, genético, estadístico y de pruebas (tests)” (ISEF, 1956a: 2). Los métodos estaban centrados en un acercamiento directo al objeto de conocimiento a través de los métodos de la psicología experimental del momento. La genética humana se presentaba como la base del conocimiento pedagógico a través de mediciones del cerebro y el estudio de las células. La biología parecía ser el sustrato epistémico de esta disciplina. No existía distancia en esta epistemología entre el objeto real y el objeto de conocimiento (Althusser, 2004). Se reificaban los objetos humanos que delimitaban al campo de la Pedagogía como si fueran naturales. Así se demuestra en la bolilla 9:

La herencia y el medio físico:

- a) Las leyes fundamentales de la herencia y sus consecuencias pedagógicas.-
- b) Crecimiento y desarrollo somático. Sus leyes y factores en relación con la educación. La función de la infancia.-
- c) Influencia del medio físico sobre el hombre.- (ISEF, 1956a: 2)

Desde esta concepción positivista de ciencia, que entendía a los fenómenos sociales como si fueran del orden de lo natural, la genética y las leyes de la herencia eran determinantes en la educación, fundamentalmente en la primera infancia. La concepción de desarrollo estaba ligada a lo evolutivo y biológico, y lo corporal estaba unido y pensado en función de leyes que determinaban la capacidad del niño de aprender. La relación entre lo psíquico y lo corporal, a partir de los avances de la psicología experimental del momento se presentaba en la bolilla 11 y 12:

Bolilla 11.- Los grados del ser sicofísico (Scheler):

- a) Impulso afectivo. Instinto.-
- b) Memoria asociativa. Inteligencia práctica.-
- c) Espíritu. Persona y personalidad

Bolilla 12.- Estructura corporal y estructura psíquica: Algunas doctrinas y sus consecuencias pedagógicas:

- a) Hábitus, temperamento, carácter.-
- b) Las concepciones de Kretschmer, Jaensch, Adler, Jung y Spranger.-
- c) La tipología infantil de Estapé-Martagao Gesteira. Los tipos de Kretschmer<sup>113</sup> en la edad escolar, según Bastos de Ávila. La tipología de G. Backheuser.- (ISEF, 1956a: 2).

En estas bolillas no había distinción entre Psicología y Pedagogía, su suelo epistémico común era la biología. El conocimiento se basaba en la presentación de tipologías de diversos psicólogos, neurólogos y psiquiatras, tres de ellos, Kretschmer, Jaensch y Spranger provenientes de la medicina y psicología fascista, estudiaron las relaciones entre la personalidad, el temperamento y la constitución corporal expresada biotipológicamente<sup>114</sup>. En el programa de Psicología, ubicado en el segundo año de estudios, era más claro aún el suelo epistémico de las ciencias biológicas.

Bolilla 1.- Concepto de Psicología:

- a) ¿Qué es la psicología?
- b) Breve reseña histórica de su evolución.-
- c) Problemas de la observación psicológicas.-
- d) Métodos. Divisiones.-
- e) Concepto de la ley en psicología y en las ciencias naturales.-
- f) La psicología y las otras ciencias.-

Bolilla 2.- Bases biológicas de los fenómenos psicológicos.-

- a) Las glándulas y las bases químicas de la actividad psicológica.-
- b) Sistema nervioso.-
- c) Bases eléctricas.-
- d) Los sentidos.- (ISEF, 1956b: 1).

La psicología se erigía sobre las ciencias naturales, específicamente, la biología, esto se confirmaba en la bibliografía que presentaba el programa:

Wernes Wolf “Introducción a la Psicología”; Carlota Bülher “Infancia y Juventud”; Otto Klenn “Historia general de la Psicología”; Brooks “Psicología de la Adolescencia”; Talma Reca “Personalidad y Conducta del Niño”; Schneershon “La neurosis infantil” (Ed. Losada); Madelina Rambert “La vida afectiva y moral del niño”; Arnold Gessel “Diagnóstico y desarrollo normal y anormal del niño”; “El niño de uno a cinco años” (Guía del niño pre escolar); Kofman Cassidy, Jakson “Métodos de Educación Física”; Skinner “Psicología de la Educación”; Carl Muchison “Manual de Psicología Infantil”; Binet y Simón “Le developement de l’intelligence chez les enfants” (ISEF, 1956b: 2).

La idea de normalidad y anormalidad, de desarrollo, conducta, eran claves en el programa de Psicología, delimitado por una psicología experimental, basada en los avances últimos de la

---

<sup>113</sup> Psiquiatra alemán, en 1921 publicó *Constitución y Carácter*, “una de las obras más influyentes dentro del campo de la moderna medicina constitucional. Su teoría era el ejemplo más reciente de las interpretaciones que durante siglos habían intentado satisfacer la arraigada curiosidad popular por descifrar el significado oculto de la apariencia física” Su taxonomía se distinguía por un registro estadístico riguroso, por ser la primera en establecer referencias antropométricas para el hombre y la mujer en cada uno de los tres tipos y por ser la primera en mencionar un tipo atlético femenino que se aproximaba 'con algunas variaciones a su variedad masculina' y mostraba una apreciación negativa del tipo atlético en general y de la variante femenina en particular, basada en consideraciones puramente estéticas (Reggiani, 2016: 142-144).

<sup>114</sup> No se abordará aquí el tema de la biotipología que será tratada en el capítulo cuatro.

biología del momento. Tanto la percepción, la inteligencia, el aprendizaje, la emotividad y la motivación eran entendidas desde el cuerpo biológico y por lo tanto, eran pasibles de medición a través de diferentes tests y experimentos. A cada uno de estos constructos se les dedicaba una bolilla, así eran presentados como se muestra en el cuadro a continuación:

<p>Bolilla 3.- <u>Percepción</u></p> <p>a) Leyes</p> <p>b) Dinámica de la percepción</p> <p>c) Factores emocionales</p> <p>d) Factores ?</p> <p>e) Cómo percibimos</p> <p>f) Concepto de la Gestalt</p> <p>Bolilla 4.- <u>Inteligencia</u></p> <p>a) Definición</p> <p>b) Bases biológicas</p> <p>c) Inteligencia estática y dinámica</p> <p>d) Los test</p>	<p>e) Factores culturales y sociales</p> <p>f) Aptitudes</p> <p>Bolilla 5.- <u>Aprendizaje</u></p> <p>a) Naturaleza del aprendizaje (su proceso)</p> <p>b) Cómo aprendemos</p> <p>c) Maduración</p> <p>d) Condicionamiento</p> <p>e) Práctica</p> <p>f) Motivación</p> <p>g) Las leyes del aprendizaje en Educación Física</p>	<p>Bolilla 6.- <u>Emotividad:</u></p> <p>a) Estímulos</p> <p>b) Valor ambiguo de la emoción</p> <p>c) Teorías, causas, efectos</p> <p>d) Experimentos</p> <p>Bolilla 7.- <u>Motivación</u></p> <p>a) Teorías</p> <p>b) Conflictos de motivos</p> <p>c) Proceso biológico</p> <p>d) Los instintos</p> <p>e) Motivaciones emocionales e intelectuales (ISEF, 1956b: 1).</p>
--	--	---

Leyes, dinámicas, factores, naturaleza, causas, efectos, experimentos, tests, todos estos conceptos daban cuenta de la configuración de una psicología de base positivista y en las ciencias exactas. Todo era medible, manipulable, ranqueable, estandarizable. La psicometría tuvo un gran desarrollo a partir de este sustrato epistemológico. Se entendía al aprendizaje desde una perspectiva conductista, a partir de la aplicación experimental con animales que luego fue traducida al género humano. A partir de una serie de estímulos condicionados se podía predecir, manipular y lograr determinadas conductas entendidas como aprendizajes. Lo mismo sucedía con la emotividad, la emoción, la inteligencia, la percepción, a partir de ciertos estímulos externos y su manipulación se podían lograr grandes cambios en cada una de estas cualidades humanas. En el control del ambiente a través de la manipulación de sus diversas variables se ubicaba el *quid* de este programa de Psicología de base experimental.

Las tres últimas bolillas se dedicaban a la psicología evolutiva o del desarrollo.

Bolilla 8.- Cómo se crece y se madura:

- a) Breve reseña de la psicología infantil. Historia. Métodos de estudio.- (...)
- c) Desarrollo prenatal. (...); actividad fetal; el parto: su importancia psico-biológica
- d) El recién nacido. Evolución. (...) Adaptaciones de esta etapa (...)
- f) Perfiles típicos de la conducta motriz, adaptativa, locutoria y personal social. (...) Adquisición de los primeros hábitos higiénicos infantiles: su importancia e influencia en la futura independencia del niño. Actitudes familiares al respecto.
- g) Psicología del niño pre-escolar. Estudio de la constelación familiar y su influencia en la salud mental del niño; las necesidades básicas del niño desde el punto de vista emocional y las actitudes familiares que aseguran una buena relación niño-hogar; (...) la evolución de la afectividad infantil.
- h) El niño en edad escolar. (...) la inadaptación escolar; formas, condiciones determinantes (individuales, familiares, escolares) profilaxis. Evolución de la actividades expresivas (...)

Bolilla 9.- Desarrollo de la conducta emocional:

- a) Significado de la emoción. Estímulos. Desarrollo (...) Actitudes de los adultos. (...) Influencias fuera del hogar.
- b) Las dinámicas de la conducta del niño. Motivaciones. Actitudes. (...) Factores que influyen en este proceso. Medida de la madurez social.

Bolilla 10.- La Pubertad y la Adolescencia:

Caracteres bio-psico-sociales- del adolescente. (...) Evolución sexual de la infancia, actitudes familiares y ambientales al respecto y educación sexual. Desadaptaciones más comunes. Breves conceptos sobre delincuencia juvenil. (ISEF, 1956b: 1-2).

Adaptación, inadaptación, desadaptación, desarrollo, evolución, madurez, conducta, actitudes, hábitos higiénicos, salud mental, necesidades básicas, profilaxis, estímulos, lo bio-psico-social, medida, eran las palabras claves más utilizadas para entender el crecimiento del niño en sus diferentes etapas evolutivas, desde el nacimiento a la adolescencia. Había un estándar de medida comparable desde donde se establecía el límite entre lo adaptable y lo inadaptado o desadaptado; lo normal y lo anormal. La “delincuencia” era presentada como una acción causada por fenómenos psicológicos, genéticos y biológicos. El higienismo formaba parte también de este programa: tenía un fuerte acento en la enseñanza de hábitos, conductas y actitudes ligadas a la crianza de los niños y adolescentes. El centro de estas tres últimas bolillas del programa de Psicología al igual que la primera parte del Programa del segundo curso de Pedagogía dictado en tercer año y denominado Pedagogía Normativa, se ubicaba en el problema del gobierno de las poblaciones y dentro de este, específicamente en la tecnología pastoral<sup>115</sup>. Se distaba de la posibilidad de configuración de un saber: todo remitía a las mejores formas de regular y prescribir procedimientos, normas y modos de proceder y entender el funcionamiento de la educación: sus fines, su axiología, sus ideales, su estructura (moral, social y cívica, intelectual y física), sus agentes y sus instituciones, se dedicaba una bolilla del programa a cada una de ellas.

Bolilla 1.- Los fines de la educación:

a) Fundamentación. El antifinalismo, su crítica. b) División de los fines: político, social, individual, cultural, vital.

Bolilla 2.- Axiología pedagógica:

a) Concepto, Doctrinas axiológicas en pedagogía b) Jerarquía de los fines y valores educativos c) Los valores dados en el educando y en el educador. Evolución del educando en relación con los valores

Bolilla 3.- Los ideales de la educación:

a) Fuentes del ideal educativo b) El ideal educativo desde el punto de vista histórico c) Vigencia y transformación de los ideales

Bolilla 4.- La estructura de la educación:

a) Los sectores del proceso formativo. División b) Definición y caracteres de cada sector del proceso formativo (Educación: intelectual, moral, social y cívica, física) (...)

Bolilla 5.- Educación Física:

a) Concepto. Crítica del término (...) c) Subordinación de la educación física a los valores de los demás sectores del proceso educativo

Bolilla 6.- Educación Moral:

a) Concepto b) El ambiente, juego y trabajo. Ejercicio y hábito c) La disciplina

<sup>115</sup> Concepto acuñado por Foucault (2006) para referirse a las formas en que a partir del cristianismo y luego en la Modernidad se configuró el modo de gobierno de los hombres en su vida cotidiana, en la materialidad de su existencia. A partir de este análisis, podemos decir que en la Modernidad los sistemas educativos fueron uno de los lugares donde de mejor modo se llevó a cabo el poder pastoral como forma de educar a los alumnos y alumnas a través de la figura del maestro apóstol. Partiendo de esta tecnología cristiana del pastoreo de las almas analizada por Foucault, lo vinculamos, a partir de los procesos de secularización de los estados modernos, a la relación docente – alumno propia del ámbito educativo. Señala Foucault (2006: 179) “el pastoreo no experimentó aún un proceso de revolución profunda que pueda ponerlo definitivamente al margen de la historia”.

Bolilla 7.- Educación Intelectual:

a) Concepto b) Aspecto material y aspecto formal c) Educación estética

Bolilla 8.- Los agentes de la educación:

a) Agentes generales. El Estado educador b) Los agentes específicos: el educando, el educador c) Evolución del educando

Bolilla 9.- El educador:

a) Cualidades del educador b) Tipo de educadores c) El profesor de educación física. Preparación profesional. Aptitudes

Bolilla 10.- Sociología de la educación:

a) Los poderes educativos b) Función cultural, social y docente de los establecimientos de educación pública c) Sostenes y organización de la educación pública. (ISEF, 1956c: 1).

El programa de Pedagogía Normativa, se centraba en lo teleológico (las tres primeras bolillas) y en lo prescriptivo (las restantes), su centro estaba en el deber ser y los mejores modos, formas y conductas para cumplirlo. Se subordinaba la educación física a los restantes “sectores del proceso formativo”: moral e intelectual. El programa tenía un fuerte sesgo disciplinador de los cuerpos y regulador de las poblaciones. Lo pedagógico remitía a los mejores modos de realizar estos cometidos. No había posibilidad en esta parte del programa de una ligazón mínima del orden del saber. No hubo saber sino simplemente pura regulación y prescripción.

La segunda parte del Programa de Pedagogía, se denominaba Pedagogía Tecnológica, su nombre era más que elocuente, remitía a la Tecnología Educativa, perspectiva desarrollada fuertemente a fines de la década de los cuarenta, su principal referente fue Ralph Tyler (1949) quien tenía su asiento y antecedentes en las principales corrientes de la administración tayleriana, del funcionalismo sociológico y del pragmatismo filosófico sajón. Su centro estaba en la actividad y el método<sup>116</sup>. Todo esto configuraba una *discursividad tecnicista*<sup>117</sup>.

Bolilla 11.- Teoría general del método pedagógico. Métodos activos usuales:

a) Significación general del método. Métodos y procedimientos. Clasificación de los métodos b) Idea general de los métodos activos usuales: métodos globalizadores, individualizadores, de trabajo en equipos, etc.

Bolilla 12.- Aprendizaje en general y aprendizaje motórico en particular:

a) Concepto del aprendizaje activo. Leyes del aprendizaje. Transferencia b) El interés y el esfuerzo desde el punto de vista del aprendizaje. Motivación c) Aprendizaje motórico. Las nociones precedentes en relación con el aprendizaje motórico

Bolilla 13.- El método en educación física:

a) Elementos de método en educación física. Caracteres generales b) Clasificación de los métodos c) Evaluación del método

Bolilla 14.- El plan, el sistema, el programa:

a) Definiciones. Presupuestos y requisitos de cada cual b) Organización de los programas c) Evaluación de los resultados

Bolilla 15.- La lección. Principios generales:

<sup>116</sup> La incorporación de las cuestiones relativas al método en el Programa de Pedagogía había sido una aspiración de los docentes de ISEF desde fines de 1948, en acta de una de sus salas se señalaba “la importancia de un capítulo de Metodología en la asignatura de Pedagogía, es interesante y digna de ser estudiada” (Langlade, 1948: 3).

<sup>117</sup> Esta discursividad se caracteriza por la exterioridad, el centramiento en lo instrumental y la minimización de los objetos de conocimiento. Sus principios básicos son: eficiencia, eficacia, regulación y prescripción. El docente ocupa en ella un lugar de “ejecutor” de principios, conocimientos, regulaciones orientadas por técnicos. Para un análisis de esta referirse a Bordoli (2005, 2007).

a) Formas, plan, composición b) Preparación, cualidades, conducción c) Normas derivadas de las condiciones inherentes a los individuos, a la actividad, al lugar en que se realiza.

Bolilla 16.- Didáctica especial:

a) Concepto b) Aplicación en educación física

Bolilla 17.- Principios didácticos especiales:

a) Juegos b) Danzas c) Ejercicios naturales (Se entiende, que no estén incluidos en los programas de cada asignatura en particular). (ISEF, 1956c: 2)

La bolilla 11 formaba parte de los contenidos clásicos de la Didáctica, su preocupación por el método, a diferencia de la didáctica tradicional comeniana donde el docente tenía un rol protagónico en la transmisión del conocimiento, se centraba en el alumno y se nombraba dando cuenta del modo de su participación: los “métodos activos”. El centro de la metodología y su forma de clasificación dependía, y esto se presentaba en la bolilla 12, de las maneras de comprender el aprendizaje de los sujetos. Este se entendía desde un punto de vista conductista, regulado por leyes, donde transferencia, interés, esfuerzo y motivación fueron centrales en esta perspectiva. La Pedagogía se confundía con la Didáctica en este programa, y esta última con la Psicología del Aprendizaje.

Las últimas cinco bolillas del programa (13 a 17) remitían a los contenidos de la Didáctica Especial, en este caso dirigidos a la Educación Física. Se presentaba la metodología específica de esta disciplina desde un punto de vista instrumental, centrada en clasificaciones y en la evaluación de los resultados. El método se concebía como un instrumento tecnológico que se escinde del saber. Los elementos que lo determinaban eran “los individuos, la actividad a desarrollar y el lugar”. No se presentaba bibliografía ni autores a lo largo del segundo curso de Pedagogía. La enseñanza era concebida como las mejores técnicas de intervención en las actividades de los alumnos, esto era de un modo instrumental y tecnológico; el énfasis estaba puesto en los procedimientos, en la planificación, secuenciación y la normalización de las actividades. Todo esto configuraba una discursividad denominada según Bordoli (2005) *didáctica psicologizada*<sup>118</sup>; y en nuestro estudio, al remitirse al programa de Pedagogía, se configuraba una *pedagogía psicologizada*, en este caso por la invasión específica de las teorías conductistas al campo pedagógico: se trabajaba en Pedagogía lo relativo a la Didáctica y dentro de esta se hacía hincapié en el aprendizaje y no en la enseñanza. La enseñanza era entendida como el mejor modo de intervenir en el aprendizaje motor de los alumnos. Finalmente, el programa de Psicopedagogía, ubicado en el tercer año de la carrera consistía en una síntesis de los principales aspectos analizados en los anteriores programas. Sin incluir bibliografía y con escasos autores a lo largo de sus 14 bolillas, entendía nuevamente un conocimiento

<sup>118</sup> Se entiende a aquella centrada en los problemas del alumno, y la invasión de la psicologías del aprendizaje a los estudios sobre la enseñanza. En términos más estrictos, se puede entender a los discursos sobre la enseñanza del siglo XX, caracterizados por establecer un único proceso de enseñanza- aprendizaje. Todos ellos igualmente remiten a una concepción de sujeto psicológico, uno, racional, pleno. Sobre estos aspectos consultar Behares (2005 y 2004) y Bordoli (2005).

fragmentado, segmentado y con escaso valor en términos de producción y creación de conocimiento. Se presentaban en forma descriptiva conocimientos con un sustento teórico en las ciencias naturales fundamentalmente de base biológica. El programa dedicaba varias bolillas al tema de la personalidad, su evaluación, su dinámica, sus determinantes biológicos: la herencia y lo social, la familia y el ambiente. Los tests y la psicometría eran presentados como los modos de diagnóstico de la personalidad en base a escalas de clasificación. El tema de la higiene y la salud mental estaban presentes al igual que en el programa de Psicología:

Bolilla 1.- Personalidad:

(...) Factores concurrentes en la conservación de la salud mental.

Bolilla 13.- Individuos con déficit y rol del profesor de educación física

Recreación y deportes para deficitarios

Bolilla 12.- Valor del Juego y la Recreación:

(...) Cómo se expresa el individuo y valor de esa expresión desde el punto de vista de la Higiene Mental

Bolilla 14.- Principios básicos de higiene mental:

Cómo conocernos y cómo conocer. (ISEF, 1956d: 1).

En el entramado de significados analizados a partir del programa, salud era prácticamente sinónimo de higiene, para esto era necesario desarrollar conductas y hábitos a lo largo de la educación del niño. Junto a esto se establecía una división entre lo normal y lo anormal, y se desplegaba una educación física entendida como juegos y deportes para el segundo grupo: los “deficitarios”, a los que les faltaba algo para ser normales, poseían un déficit y por esto se presentaba una educación física especial dirigida a los “individuos con déficit”. En la misma línea, se establecía con mucho énfasis, en varias partes del programa, la importancia de “la adaptación” y se entendía poseedores de “trastornos de personalidad” a aquellos que no fueron capaces de tal adaptación.

Bolilla 7.- La Frustración:

a) Métodos comunes de adaptarse a las frustraciones. Necesidad de los mecanismos de ajuste b) Trastornos de la personalidad. Neurosis. Psicosis.

Bolilla 8.- Mecanismos de adaptación ante situaciones frustrativas

Bolilla 9.- Conducta del niño:

Cómo regularla

Bolilla 10.- Psicología del Grupo:

Problemas de adaptación. Factores de diferencias individuales y de grupo. El leader. (...)

Bolilla 12.- Valor del juego y recreación:

Teorías. Problemas que plantean las distintas edades. (...) Conflictos de adaptación individuales (ISEF, 1956d: 1)

El énfasis en estos programas estuvo puesto en el conocimiento, diagnóstico, desarrollo y evaluación de la conducta del niño para poder regularla y controlarla: quedaba más que explícito en la bolilla 9. Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía se componían de un suelo epistémico común: la biología. Pero su enseñanza no se centraba en el desarrollo científico de este campo de saber sino en los mejores modos, dictámenes de actitudes, normas, prescripciones, hábitos y conductas a desarrollar en las etapas del desarrollo de la niñez y la adolescencia. El cuidado del cuerpo y la



regulación de la población a través de diversas tecnologías pastorales configuraban una *discursividad normalista* en esta formación que la distancia de una *discursividad universitaria*, de tipo *académica*<sup>119</sup>. Los profesores que dictaban estos cursos lejos de tener una relación de producción con el conocimiento se especializaban en la repetición de diversos manuales de pedagogía, psicología evolutiva, del aprendizaje y experimental. La distancia entre estos programas y el saber científico era muy grande. En términos chevallardianos podríamos decir que la transposición didáctica del saber sabio al saber a enseñar ni siquiera era planteada como problema. En este entramado discursivo el cuerpo, los fenómenos psíquicos que formaron parte de él, eran entendidos en estos programas como un conjunto de aparatos y órganos. No hubo distinción entre cuerpo y organismo, todo remitía a lo vivo, lo biológico<sup>120</sup>. Y el sujeto era psicológico, uno, de la conciencia, prácticamente se confundía al sujeto con su conducta, no importaba qué ocurría dentro de la “caja negra”, el valor fundamental en esta epistemología positivista era lo comprobable y verificable a través de los sentidos.

### 1.2.2 Un saber hacer sin cuestionamiento: las prácticas docentes

No se presentó en los planes analizados un programa de las prácticas docentes sino la “Reglamentación de la práctica docente”. A continuación se muestra un cuadro con el detalle de las veces por semana (v.s.) según año y semestre de cada tipo de práctica docente, extractado del artículo 3° del reglamento:

	SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO	
	1° Semestre	2° Semestre	1° Semestre	2° Semestre
Recreación en Plazas de Deportes, Gimnasios y Rincones Infantiles <sup>121</sup>	2 v.s.	2 v.s.	3 v.s.	3 v.s.
Establecimientos de Enseñanza Primaria <sup>122</sup>		1 v.s.	2 v.s.	2 v.s.
Establecimientos de Enseñanza Secundaria <sup>123</sup>			1 v.s.	2 v.s.
Natación			2 v.s.	
Atletismo				1 v.s.

**Cuadro N.º 4. Distribución por año y semestre y frecuencia semanal de las prácticas docentes del Plan 1956.** Fuente: Información extraída del apartado Reglamentación de la práctica docente para 2do. y 3er. Año en ISEF (1956: 30-31).

<sup>119</sup> Pone en su centro la producción de conocimiento, a diferencia de la discursividad universitaria profesionalista que ubica en su centro la formación de profesionales.

<sup>120</sup> Partimos de entender una distinción entre cuerpo y organismo que la modernidad ha opacado y subsumido, circunscribiendo al cuerpo (organismo) al plano de la economía dejando por fuera a la política y configurando una economía política, una biopolítica. “El organismo tiene que ver con las necesidades, con el mantenimiento de la vida (en su dimensión de pura supervivencia) y el cuerpo con la política, con la contingencia, por tratarse de ‘lo vivo’ tomado en el campo del Otro, en el campo del lenguaje, en el orden simbólico, por lo cual podríamos referir al cuerpo hablante de los seres hablantes” (Rodríguez Giménez, 2014: 10).

<sup>121</sup> Instituciones que formaban parte de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF).

<sup>122</sup> Desarrollada en la Escuelas de Práctica del Ministerio de Instrucción Pública.

<sup>123</sup> Desarrollada en los liceos públicos habilitados para la realización de la práctica docente.

Dentro del artículo 3° también se presentaba el rol del practicante en cada año, en el primero “de ejecutante y colaborador del profesor” y pasando en el segundo a “planear la actividad diaria, la que presentará por escrito previamente al profesor y siguiendo las instrucciones de éste y tomará a su cargo la totalidad de la clase, para realizar luego la crítica correspondiente” (ISEF, 1956e: 2). Es importante destacar en este punto la importancia dada por el Jefe de Estudios, el profesor Alberto Langlade, al momento de la crítica de la clase. Eso se constata en una carta que elevó el 2 de julio de 1956 a la División de Formación Profesional de la CNEF, donde muestra una opinión desfavorable a que a los alumnos de 3° año les sea revalidado el trabajo remunerado en la CNEF por las horas asignadas a la práctica docente a partir de una solicitud escrita y firmada por 17 estudiantes. El principal argumento esgrimido por Langlade estaba puesto en la pérdida de la planificación y crítica como parte de la orientación, así lo expresa:

La Práctica Docente de los alumnos del Instituto Superior de Educación Física comprende 3 instancias:  
1° Exposición por parte del profesor de los objetivos, finalidades y medios del trabajo a desarrollar.  
Planificación del “esquema de trabajo”  
2° Dirección de la actividad programada  
3° Crítica de la actividad dirigida  
A) Autocrítica  
B) Crítica por parte de los condiscípulos  
C) Crítica por parte del profesor  
Sin lugar a dudas, los aspectos 1° y 3° no son cumplidos en los trabajos remunerados que realizan los alumnos en la Comisión Nacional de Educación Física (Langlade, 1956c).

El reglamento consistía en explicitar las normas específicas del pasaje de lista y el procedimiento de examen. No se desarrollaba un programa de la unidad que diera cuenta de los principales fundamentos y concepciones de la práctica. No se puede inferir a partir del reglamento en qué consistía la “crítica”. Tampoco se presentaba bibliografía. El énfasis estuvo puesto en la tarea a cumplir y su reglamentación. El fin fue instrumental y práctico. El saber hacer fue lo que estructuró la práctica docente. Si bien en un campo profesional como el nuestro esto era clave, para mejorar y nutrir ese saber más ligado a lo tecnológico, a lo instrumental era necesaria la teoría. Sin una necesaria articulación entre lo profesional y lo académico imposible que los problemas de la práctica pudieran ser problematizados, estudiados, investigados y en cierta medida resueltos. La lectura de ese campo práctico, del saber hacer necesitaba de categorías analíticas que ayudaran a problematizarlo y que estas se desprendieran de un campo teórico necesario para entender los fenómenos de la práctica profesional. Los escasos documentos encontrados no nos permiten saber el tipo de crítica que era realizada.

### 1.2.3 Entre entrenar, dirigir, educar y ¿enseñar?: Fútbol, Básquetbol y Vóleibol

En la década del cincuenta aparecieron por primera vez los deportes colectivos en la carrera de profesor de educación física. La unidad curricular Fútbol fue incluida solo en primer año con 51 horas, Basketball y Volleyball formaban parte de una única unidad curricular que se presentaba en los tres años de la carrera con 34, 68 y 17 horas respectivamente.

La inclusión en esta década de los deportes colectivos formó parte de un paulatino proceso de deportivización de las sociedades modernas en su conjunto y en especial de sus sistemas educativos. Si bien desde inicios del siglo XX hubo discusiones y tensiones entre la gimnasia y el deporte como medios de la educación física, las décadas de 1960, 1970 y 1980 se van a caracterizar por un predominio y una creciente subordinación de la educación física al deporte (Dogliotti, 2011: 5).

En el contexto de la Guerra Fría, teniendo como palco internacional más significativo los Juegos Olímpicos, se diseminó internacionalmente el modelo de la pirámide deportiva. Este modelo atribuía a la Educación Física escolar, o mismo a la escuela, el papel de iniciar a los alumnos en los deportes para fomentar la aparición de talentos deportivos que compondrían, en el futuro, los equipos representativos estaduales (regionales) y nacionales. A partir de esta visión, las clases de Educación Física pasaron a asumir las características de clases de iniciación deportiva, y proliferaron competiciones deportivas escolares en los diferentes niveles (escolar, municipal, regional, estadual y nacional) que asumieron un carácter orientador y normativo para el trabajo de los profesores de Educación Física en las escuelas (Bracht; Caparróz, 2009: 54).

Este proceso regional y mundial descripto anteriormente, a nivel nacional tuvo su peculiar traducción. El aumento de la carga horaria de los deportes tiene que ver con que en el Uruguay los deportes como el fútbol desde principios de siglo y luego el básquetbol, tuvieron un gran desenvolvimiento y desarrollo, y se configuraron como prácticas sociales hegemónicas dentro de las prácticas corporales de los uruguayos. Sin embargo, su ingreso fue lento en el sistema educativo y producto de múltiples disputas y contradicciones<sup>124</sup>.

Los programas en todas las materias del área técnico-profesional se dividían en una parte teórica y una práctica. En la primera se presentaban conocimientos relativos a: historia del juego, su importancia social, técnica (fundamentos), táctica, reglamento y entrenamiento. La parte práctica contenía el detalle de los fundamentos técnicos, el tipo de tácticas y las reglas.

Coincidió en general, en casi todos los programas, la parte práctica con la prueba práctica del examen. A modo de ejemplo se presenta el programa de “Técnica y Didáctica del Basketball y Volleyball” de segundo año.

#### Parte Práctica Basketball

10.- Long Island 11.- Ejercicios de los fundamentos, con dos pelotas 12.- Figura 8 N.º 1 (5 alumnos y 3 pelotas) 13.- Tiros de ½ distancia (set shot) 14.- Ejercicios de trenza 15.- Defensa Individual 16.- Ataque rápido

<sup>124</sup> Más adelante en este trabajo se analizarán las tensiones y disputas entre la gimnasia y el deporte, y las resistencias y aprobaciones en torno a la competencia y el rendimiento versus lo educativo.

#### Parte Práctica Volleyball

20.- Saque (Diferentes estilos) 21.- Levantadas adelante, vertical y hacia atrás 22.- Picadas oblicuas, de frente y lateral 23.- Bloqueos 1, 2 y 3 24.- Juego de dupla

#### Reglamento de Examen para Reglamentados

Parte teórica: El examinado contestará un cuestionario

Parte práctica: El examinado ejecutará cinco ejercicios de los siguientes: 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 23, 24. (ISEF, 1956f: 1).

La similitud entre lo enseñando en la parte práctica y el examen da cuenta del énfasis dado en esta formación a la ejecución de las diversas técnicas, tácticas y no en la preparación para su enseñanza. Si bien la palabra “didáctica” comenzaba a ser utilizada en algunas materias prácticas, era casi nula la presencia de los elementos didácticos, aunque fueran de corte instrumental. Así se presenta su uso en la bolilla 5 y 15 de la parte teórica de “Basketball” y “Volleyball” respectivamente, de tercer año: “Pedagogía. Graduación didáctica de los fundamentos y tácticas básicas” (ISEF, 1956g: 1). La didáctica como adjetivo de la palabra graduación indicaba en cierta medida que la graduación para la enseñanza de los fundamentos técnicos y las tácticas básicas del juego era realizada con fines pedagógicos. Se presentaba una cierta indistinción entre los términos pedagogía, didáctica y graduación en tanto el énfasis estaba en presentar ejercicios de un grado de dificultad menor a uno mayor para su enseñanza. La progresividad y la gradualidad en la presentación de los ejercicios en grado de complejidad y dificultad creciente era lo que garantizaba una buena didáctica con fines pedagógicos. El programa de fútbol, era elocuente en este sentido:

12.- Ordenar una sesión de entrenamiento con ejercicios aplicativos de los fundamentos técnicos del juego y para mejorar las condiciones físicas exigidas por cada uno de ellos.- a) Para el tiro: A) con los pies B) con la cabeza; b) Para el dominio de la pelota: A) detenido, B) con carrera (practicar con variantes que lo hagan efectivo); c) Para el quite y la intercepción debe incluirse el caso del cuidavalla. (ISEF, 1956h: 1-2).

La “buena” enseñanza estaba en la capacidad de ordenar un entrenamiento, una serie de ejercicios que permitiera el aprendizaje de los gestos técnicos y la mejora de las condiciones físicas que se requerían para su ejecución. Eran muy escasos los lugares en los programas de las materias del área técnico-profesional (a excepción de las gimnasias como se abordará en el capítulo tres) donde se presentaba algo que tuviera que ver con lo didáctico y lo pedagógico, con las formas de enseñar y educar. En general el énfasis estaba en la ejecución y el rendimiento. La parte práctica se reducía al logro de marcas y a la ejecución de determinadas cantidades de ejercitación: “3 y 7.- Jugar 6 minutos de basketball/volleyball.- 4 y 8.- Actuar 5 minutos de juez” (ISEF, 1956g: 2).

El programa de Basketball y Volleyball de tercer año era el que tenía mayor cantidad de bolillas que trascendían la ejecución y el rendimiento de técnicas y tácticas, y se detenía en el cómo entrenar, en los aspectos de planificación y organización de las sesiones de entrenamiento de ambos deportes. A

continuación se muestran algunas bolillas de la parte teórica de Basketball que en forma de espejo también se presentaban en Volleyball.

6.- Pre-entrenamiento. Gimnasia en Basketball. Test y fichas de eficiencia técnica. Torneos de tiro al cesto. Plan de Trabajo. Esquemas de Labor. Escrituración e interpretación de diagramas en el pizarrón.

7.- Entrenamiento. Plan general

(...)

9.- Plan de acción de un director técnico de Basketball. (...) Plan general (pre-entrenamiento, competencia, descanso) (ISEF, 1956g: 1).

En ambos deportes los aspectos referidos al cómo enseñar, a la organización de la clase se confundían con el cómo entrenar, al saber hacer de una práctica corporal específica como fueron los deportes colectivos. En cierta medida podemos decir, si entendemos a la enseñanza como aquella que se configura en torno a la relación con el saber, a la dimensión epistémica, no hubo posibilidad de que algo de este orden acontezca. Se trataba más de un saber hacer, ejercitar, entrenar que del enseñar. Apareció claramente puesta aquí sobre la mesa una tensión que estructuró al campo de la educación física: la diferencia entre el profesor y el entrenador. Pero si la diferencia se establece por la posibilidad de configuración de una episteme, no tendría sentido en el campo de la educación física plantear tal distinción, porque tanto el profesor como el entrenador remitían al saber hacer. El centro de la distinción entre profesor y entrenador o técnico se estructuró más por los ámbitos de trabajo (educación formal y no formal el primero, deportes federados el segundo) y por los fines estrictamente competitivos del segundo que por los modos de relación de cada uno de ellos con el objeto de conocimiento. Como se muestra en estos planes, evidentemente, en el contexto de surgimiento de los deportes colectivos en los planes de estudio del profesor de educación física, la distinción entre entrenador y profesor no fue tan enfática. Tanto para uno como para el otro los aspectos formativos, de desarrollo de actitudes y valores también estuvieron presentes. Esto se explicita en la bolilla 2, ubicada en la parte teórica del programa de Fútbol: “2.- Valor educativo del deporte. Educar, corregir, reeducar. Valores que exalta el football” (ISEF. 1956h: 1). También estos aspectos eran presentados en el programa de tercer año de Basketball y Volleyball: “8.- Dirección de un Equipo. Formación, tácticas a desarrollar (...) Actitud del Director en la victoria y en la derrota. 9.- Plan de acción de un director técnico de Basketball. Deberes y facultades. (...)” (ISEF, 1956g: 1).

En estos programas se entremezclaba en forma más que explícita la Dirección técnica de un equipo con la figura del profesor de educación física. Más adelante esto se diferenciará a partir de planes específicos, uno dirigido a la carrera de profesor y otro a la formación de técnicos deportivos. Las diferencias entre director técnico, preparador físico y profesor de educación física en esa época no fueron tan evidentes. En la formación del último se entrelazaban aspectos de cualquiera de los tres

campos profesionales. Entre educar, entrenar, enseñar y dirigir no se establecían casi diferencias. El profesor debía ser un buen educador en la formación humana de sus alumnos, un buen entrenador de aspectos tácticos y técnicos del deporte, un buen enseñante a través de la graduación didáctica de cada uno de estos aspectos, y un buen director en la dirección técnica de un equipo de jugadores. Los cuatro aspectos remitían al saber hacer, tecnológico, profesional, a los problemas del gobierno de la población y las tecnologías pastorales que estos encierran. Entonces imposible que algo del ¿enseñar?, en torno al saber sin adjetivos se estableciera.

### En síntesis

En el subcapítulo anterior mostramos en forma general el pasaje en este periodo (1948 – 1959) de una formación exclusivamente técnica y pragmática, a la incorporación de conocimientos pedagógicos y didácticos para el ejercicio de la docencia. En este subcapítulo, al analizar el programa de Pedagogía, denominada Normativa, esta trataba sobre los principales aspectos normativos y pedagógicos para trabajar en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria. Los programas de Pedagogía (Descriptiva, Normativa y Tecnológica) abarcaban y englobaban conocimientos de una Psicología fundamentalmente experimental y conductista, y de una Didáctica tradicional. Se presentó cierta indistinción entre educar y enseñar, y entre esta última y el aprender. Esto conllevó a la configuración en estos programas de una *pedagogía psicologizada* y con ciertos atisbos de una *pedagogía curricularizada* donde el fundamento epistemológico fue el de las ciencias positivas con una cierta ascendencia del pragmatismo sajón y de los principios de la administración tayloriana.

A lo largo de los programas los aspectos normativos, de regulación de procedimientos, actitudes, reglamentaciones y de formación humana en valores no fueron de despreciar. El reglamento de las prácticas docentes fue un claro ejemplo de esto. Esto junto a la escasez de temáticas específicas relativas al desarrollo de la investigación<sup>125</sup>, configuraban una *discursividad normalista*. El docente del ISEF en esos años se constituía más por la una traducción<sup>126</sup> de manuales y compendios de pedagogía, psicología y de las materias del campo de la educación física que por una relación con el saber en términos de investigación y producción. Sin embargo, en el contexto histórico y de incipiente desarrollo académico del campo a nivel internacional, no son de desdeñar los esfuerzos de algunos profesores, especialmente del área de la gimnástica, en el estudio, traducción y

---

<sup>125</sup> De parte de las autoridades sí había interés en incorporar experiencias de investigación, de laboratorio a las prácticas de enseñanza, pero esto no se reflejaba en las letras de los programas.

<sup>126</sup> Traducción en términos de configuración y producción de nuevos sentidos, en tanto siempre hay readecuaciones locales y singulares de los manuales producidos por otros autores y en otros lugares.

sistematización, lo que requería el manejo de múltiples idiomas (francés, alemán, inglés, sueco, entre los más importantes) para la confección de manuales de estudio dirigidos a los estudiantes.

A partir de Behares (2011) dentro de lo universitario, encontramos dos grandes discursividades universitarias que remiten a la tensión académico-profesional: *la discursividad académica* y la *discursividad positivista-pragmatista*<sup>127</sup> respectivamente. Algunos esbozos de la segunda podría haber sido introducida en la carrera de profesor de educación física a través de la diversificación de las prácticas docentes no solo en ámbitos educativos (primaria, secundaria y plazas de deporte) sino en materias específicas como Natación y Atletismo que tenían espacios de práctica profesional. Sin embargo fueron nulos los registros de estas prácticas. El análisis de los programas de los deportes colectivos que fueron novedosos en esta década dieron cuenta de cierta importancia dada a los aspectos profesionales de la formación. Esto se muestra fundamentalmente en el programa de tercer año que fue el que presentó mayor énfasis en las formas y métodos de entrenamiento, en los aspectos de planificación y organización de las sesiones, trascendiendo la mera ejecución técnica y táctica del deporte<sup>128</sup>. El énfasis en el saber hacer, en este caso en el entrenar y dirigir, articuló de un modo peculiar en esta formación lo profesional con la *discursividad tecnicista*, aquella que se centra en la acción y puesta en práctica de principios técnicos propios del campo de las prácticas deportivas y gimnásticas.

A partir del análisis de los programas de Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía, de las prácticas docentes y los deportes colectivos de los Planes de 1948 y 1956, sostenemos que se articularon de un modo peculiar y combinado en la formación de los profesores de educación física, la discursividad *normalista* propia de la formación docente, la discursividad *positivista-pragmatista o profesionalista* característica de las universidades, con las discursividades *psicológica y tecnicista o curriculalizada* oriundas del campo de la didáctica y la pedagogía en la modernidad.

### 1.3- La formación del profesor de educación física: una mirada desde las tesis de graduación

En este subcapítulo se analiza la formación de los profesores de educación física desde la peculiar perspectiva de los estudiantes que culminaban su formación con la entrega de una tesis. Según el

---

<sup>127</sup> Esta línea de productividad discursiva tiene su primer influjo en la intención de vincular la universidad con la formación de profesionales a partir del desarrollo del positivismo que sustituyó “a las concepciones liberales, humanistas y románticas de universidad por el ideal de universidad ‘útil’, con la producción de saber tecnológico o de salida eficiente al mercado profesional ubicado en su centro. [...] En algunos momentos se puede hablar de ‘universidad taylorista’, definible como máquina de producción y mejora tecnológica” (Behares, 2011: 16).

<sup>128</sup> Es de destacar, según consta en actas de las salas docentes, que hubo propuestas de incluir la materia Entrenamiento en el curriculum de la formación desde inicios del período, pero el argumento esgrimido por el Secretario del Curso, Alberto Langlade, era que esos contenidos debían ser incluidos dentro de la enseñanza de cada uno de los deportes (Langlade, 1948: 3).

objeto de nuestra investigación se presta especial atención a los discursos en relación a la educación, la enseñanza, el cuerpo y la educación física y sus múltiples interacciones. A partir de este análisis se presenta como problema central la mirada sobre la profesión que fue tejida por los estudiantes: ¿cómo entendían su formación, cuáles eran las principales características que debía tener un buen profesor de educación física? ¿a qué autores, materias y profesores del curriculum vivido seleccionaron con mayor frecuencia para dar cuenta de estos aspectos? ¿cuáles fueron las principales críticas y divergencias planteadas a la educación física de su momento y a la formación transitada? ¿qué continuidades y rupturas se manifiestan entre el curriculum prescripto, los planes y programas analizados en los subcapítulos anteriores y el trabajo de producción académica realizada por los estudiantes al finalizar su carrera?

En la búsqueda realizada, dentro del período de nuestra investigación, se encontró un corpus de veintinueve tesis ubicadas en la Biblioteca de ISEF<sup>129</sup>. Se seleccionaron las tesis producidas a partir del año 1951, ya que se entiende que las anteriores fueron realizadas por estudiantes que cursaron sus estudios en planes anteriores al de 1948, momento de comienzo de nuestra investigación. Se encontraron tesis producidas hasta el año 1954. Debido a una resolución de la CNEF a fines del año 1954<sup>130</sup>, este fue el último año en que se cumplió la reglamentación presente en el decreto del 3 de mayo de 1939 de creación del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física que establecía que para obtener el título de profesor de educación física el estudiante debía elaborar una tesis. El Reglamento de ISEF del Curso para la Preparación de Profesores del año 1952, firmado a máquina por el Jefe de Estudios Alberto Langlade, dedica los artículos 7 y 8 a las tesis y expresa:

Art. 7.- El último trimestre de tercer año, el alumno deberá dedicarse a la confección de su tesis. Para ello presentará al Jefe de Estudios un bosquejo del tema que piensa desarrollar. Si a criterio de éste el tema presenta valor lo aprobará y designará al alumno un profesor guía que lo aconsejará. Indicará conveniencias en el enfoque, bibliografía, etc.

Si el tema presentado no llenara las exigencias mínimas, se indicará al alumno la conveniencia de buscar otro tema, pudiendo sugerirle los que juzgue interesantes para el Curso.

Art. 8.- La Tesis debe ser presentada en un original y dos copias, escritas a máquina, doble espacio, en papel satinado corto y encuadernadas en papel y tela de color marrón, marrón oscuro” (ISEF, 1952: 3).

Tanto la supervisión inicial del tema que debía ser aprobada por el Jefe de Estudios, como el acompañamiento por parte de un docente y el tipo de presentación dan cuenta de la importancia otorgada en su momento a la realización de una tesis. Esto da cuenta de la impronta que Alberto Langlade le imprimía a la carrera, quien tenía la última palabra en la aprobación del tema de tesis. Nada se dice sobre el mecanismo de su aprobación luego de su entrega.

<sup>129</sup> Es importante destacar que no se encontraban catalogadas, estaban dispersas entre diversos documentos que habían sido trasladados de la biblioteca de la CNEF. Su sistematización requirió de un gran trabajo. Se agradece la colaboración brindada por el personal de Biblioteca de ISEF.

<sup>130</sup> En las últimas sesiones del año 1954, la CNEF adoptó la siguiente resolución: “Se suprimió la presentación de la denominada “Tesis” a los Egresados del Instituto Superior de Educación Física, la que será exigida posteriormente como condición indispensable, habilitante para el ascenso a la Categoría superior” (CNEF, 1955: 47).



A continuación se muestra un cuadro con la cantidad de tesis encontradas por año y se los compara con la cantidad de profesores titulados en esos años.

	1951	1952	1953	1954	Total
N.º tesis	3	0	6	19	28 <sup>131</sup>
N.º titulados	6	1	8	46	61

**Cuadro N.º 5. Cantidad de tesis y de profesores titulados discriminados por año (1951 – 1954).** Elaboración personal a partir de ISEF (2014) y el corpus de tesis encontrado en la Bibliotecas de ISEF.

Se presenta una cierta relación proporcional entre la cantidad de recibidos y el número de tesis halladas por año. Se constata que se lograron conservar el 46% de las tesis elaboradas. Aparentemente fue la generación del 51 la última que elaboró tesis para la obtención del título.

Se detallan a continuación las 29 tesis clasificadas cada una por su tema principal<sup>132</sup> en 8 agrupamientos, se discriminan en algunos casos las temáticas específicas dentro de ellos y se muestra entre paréntesis el número de tesis dentro de cada uno.

1. Deportes (6): voleibol (1), básquetbol (1), fútbol (1), natación (1) y atletismo (2).
2. Gimnasia (4): escuelas y métodos (1), en grandes aparatos (1), femenina moderna (1) y educativa (1).
3. Área Biológica (9): entrenamiento (2), higiene escolar y corrección postural/educación física en el obrero (4), alimentación (1), respiración (1) y biotipología (1).
4. Recreación y campamentos (4).
5. Educación, educación física y el rol del profesor de educación física (3).
6. Psicología y educación física (2).
7. Historia de la educación física (1).
8. Arquitectura y educación física (1).

Las tesis en su mayoría están bien escritas, con buena sintaxis y ortografía, la mayoría con un estilo académico de la época<sup>133</sup>, otras tendientes a uno de tipo ensayístico. La mayoría presenta una extensión cercana a las 100 páginas, con índice y bibliografía. Muestran a través de citas y bibliografía un amplio manejo bibliográfico y un conocimiento directo de autores del campo de la educación física y sus diversas prácticas corporales, la educación, la psicología, las ciencias biomédicas, entre las más destacadas, si bien se agregan dentro de la bibliografía los apuntes de clase de varios de los profesores a cargo de los cursos. Se percibe a través de su lectura, capacidad

<sup>131</sup> El número da 28 y no 29 porque en una de las tesis encontradas el año de entrega estaba realizado por el autor a modo de firma al final de esta y no fue legible el último dígito del año (195?).

<sup>132</sup> Muchas tesis abarcaban más de una temática, se optó, a partir de su lectura, por ubicarla en la temática más trabajada o que era abordada en forma principal.

<sup>133</sup> Las citaciones y bibliografía en su mayoría carecen de año de edición, editorial y número de página las que son textuales. Se presenta en general el nombre del autor y el título de la obra citada.

para citar, analizar y relacionar autores, y para la elaboración personal de sus puntos de vista. Otro aspecto a destacar es que la mayoría de las tesis citaban textos en varios idiomas extranjeros: en mayor proporción en inglés y portugués; algunos en francés y en menor medida en alemán.

Las tesis en general muestran el optimismo de una joven generación, nueva carrera que recién había comenzado, hacía apenas una década de creada. Varias de ellas presentan una crítica al estado de la educación física en el país en los diversos niveles del sistema educativo, a la situación de la CNEF y en especial al estado crítico a nivel edilicio y de recursos del ISEF. Algunos agradecen al inicio, la buena formación recibida por algunos de sus profesores.

En general las tesis parecen haber sido escritas en el sentir de la generación adulta (si bien en esto también puede influir el hecho que algunos estudiantes cursaban con mayor edad a la mínima requerida al finalizar los cuatro años de estudios secundarios, que rondaban los 16 años). Eso lo podemos relacionar, como dice Markarian (2004)<sup>134</sup>, a que la generación del 50 a diferencia de la del 60 todavía no se había revelado ante las opciones de sus padres.

... [de] la lectura de boletines o gacetas estudiantiles de la época, ya sea de asociaciones gremiales o de grupos de alumnos liceales. Llama la atención la escasez de interrogantes y demandas sustancialmente diferentes de las que animaban a autoridades y padres, cuando no se comprueba una total adhesión a las actitudes y propuestas de esos adultos. Se distinguía roles según la edad, pero la fuerza explicativa de corte generacional no solía aparecer en las reflexiones sobre el tema, incluso en los pocos casos en que provenían de los propios jóvenes.(...)

Aparentemente, la ‘cultura adolescente’ que surgió en los tempranos cincuenta en Estados Unidos y Europa no impactó inmediatamente en Uruguay. (...) No fue sino hacia finales de la década que los adolescentes uruguayos comenzaron a adherir tímidamente al rock y a diferenciarse por su vestimenta, modismos, reacciones y lugares de encuentro. (...)

La metáfora de la crisálida resume adecuadamente la representación más extendida sobre los adolescentes uruguayos de los tempranos cincuenta: no eran vistos como personas completas, con una ‘vida propia’ (ni siquiera por ellos mismos), sino como ‘adultos incompletos’” (Markarian, 2004: 243 – 244).

A partir de todos los aspectos desarrollados anteriormente podemos decir que las tesis de los estudiantes proporcionan para la investigación historiográfica otro tipo de mirada, narrativa y de acercamiento al objeto de estudio y a los hechos. La percepción por parte del estudiante a punto de egresar que sintetiza desde su punto de vista los conocimientos adquiridos en sus tres años de carrera nos parece un material de sumo interés para el objeto de la presente investigación. La voz de los estudiantes se muestra en varios trazos de la escritura de la tesis, muchas veces valorando la formación que recibieron, otras señalando sus aspectos más críticos, desde una mirada joven y mostrando el impulso juvenil y el desafío de comenzar a transitar los primeros años de la profesión elegida.

---

<sup>134</sup> Investigación desarrollada en Uruguay a partir de entrevistas realizadas entre noviembre de 1996 y enero de 1997 a siete hombres y ocho mujeres nacidos entre 1932 y 1940 en diversos sitios de Uruguay. Se cruzan las entrevistas con el análisis de datos del contexto social en que vivieron.

El análisis de las tesis también nos permiten entender las principales concepciones, puntos de vista, modos de pensar, cómo sentían su profesión, cuestión central para tejer y entender las discursividades de la formación desde la mirada peculiar de los estudiantes a punto de egresar. La tesis eran entregadas luego de haber culminado y aprobado todas las unidades curriculares del plan de estudios.

Por otra parte, otro aspecto relevante al que pudimos acercarnos a través de este tipo de fuente, es a los autores y tipo de bibliografía utilizada para el trabajo, ya sea a través de citas directas o como material de consulta, pudimos acceder a cuáles fueron los autores, libros, revistas, manuales, temas, docentes y perspectivas teóricas más relevantes.

Se analizan para este subcapítulo, de acuerdo al problema seleccionado, en especial, las tesis que abordan como tema principal: la educación, la educación física y el rol del profesor de educación física; y la psicología y la educación física, también se rastrearon en otras tesis temáticas relativas a la enseñanza y sus métodos.

El subcapítulo se estructura en cuatro partes, en la primera se analiza el modo de entender la figura del profesor de educación física, en las tensiones entre los componentes técnicos, pedagógicos y las cualidades morales y vocacionales de su tarea, entre la discursividad normalista y profesionalista. En la segunda parte, se abordan las principales concepciones de educación física, la configuración epistémica del campo, las tensiones entre los fines políticos y económicos a los que debía tender y las concepciones de cuerpo que esta albergaba con relación a estas tensiones. En un tercer apartado, se incursiona en las concepciones sobre educación y enseñanza más relevantes, se analiza una de las perspectivas que más ha sido citada, el movimiento escolanovista, y su configuración en discursividades de la didáctica moderna entre las que se destacan con preeminencia la *didáctica psicologizada* y *curricularizada o tecnicista*, ambas dentro de la discursividad de la *enseñanza-aprendizaje* oriunda del siglo XX. En una cuarta y última sección, se abordan las principales críticas y reclamos realizados por los estudiantes a la situación de la educación física del país y en especial, a la formación recibida en el ISEF, se muestran especialmente las tensiones entre una discursividad normalista y universitaria, mostrando los primeros reclamos estudiantiles en sintonía con los de sus docentes y autoridades, relativos a que el ISEF debía poseer un nuevo edificio.

### **1.3.1. Entre vocación y profesión, entre educar e instruir**

La gran mayoría de las tesis ubican al profesor de educación física en las tensiones entre poseer los conocimientos técnicos de su profesión, los conocimientos pedagógicos y didácticos, y las características vocacionales y cualidades morales relativas a su entrega y misión. Ellas despliegan

con diferentes énfasis cada uno de estos polos, muchas veces yuxtaponiéndolos, combinándolos de un modo peculiar, otras en forma un tanto contradictorias, mostrando que el discurso no es tan coherente ni racional.

Son los Profesores de Educación Física, los que van a desplegar una acción educativa propia de elementos abnegados y firmes en sus propósitos, que abracen su carrera con amor desinteresado y sincero, realizándola con fe ardiente de cruzada (...) haciendo un culto santo de su misión (...) han venido elevando la dignidad del magisterio de la Educación Física (...) desarrollan una vida docente plena de sacrificios (...) una misión educadora (...). Los profesores de América tienen una religión soberbia y generosa a la cual rendir culto invariable y sagrado (De María, 1954: 2 – 3).

Misión, abnegación, “nueva cruzada” (Mauad, 1953: 47), culto santo, sacrificios, religión, culto, sagrado, “sagrada misión” (Mauad, 1953: 8) se muestran en una misma cadena de articulación discursiva que refiere a la *discursividad normalista* que estructuró a la docencia y en especial, al magisterio en la estructuración de los sistemas educativos modernos<sup>135</sup>. A más de 70 años de esta configuración, todavía siguen presentes todos estos componentes asociados a la figura del profesor de educación física relacionados fundamentalmente con su ser educador y docente. La gran cantidad de significantes asociados a lo religioso tanto explícita como implícitamente contribuyen con la hipótesis de la continuidad que significaron las diversas instituciones educativas y sociales a la iglesia para el mantenimiento de la religión por otros medios. Lejos de haber un corte entre la Edad Media y la Modernidad, entre la religión y lo laico, se establecieron relaciones de continuidad. A partir de Agamben (2008) podemos decir que la teología cristiana lejos de haber sido desplazada por los procesos de secularización fue presentada bajo formas laicizadas que mantuvieron muchos de sus principales componentes, muchos de ellos reflejados en los modos de actuar y sentir por parte de los educadores y educandos. Ya no era la devoción a Dios sino a la humanidad, la sociedad, el país. En este entramado discursivo la “preparación [del profesor de educación física] debe ser cuidadosa y esmerada, impulsada por una sincera y fuerte vocación” (Busch, 1954: 1) y debía “predicar con el ejemplo”<sup>136</sup> (Girar, 1954: s/p) y ser “modelo de corrección y de comportamiento para sus alumnos” (De María, 1954: 60). Para ello debía poseer una serie de valores a inculcar y transmitir a sus educandos. La gran mayoría de las tesis<sup>137</sup>, citaron en general en forma textual y otras con ampliaciones o variantes, del *Manual de Teoría y Didáctica de la Gimnástica* de Langlade (1952), los cuatro tipos de cualidades que debía tener un buen profesor de educación física ya analizadas en la primera parte de este capítulo. Las de tipo moral y temperamental aluden fundamentalmente a esta discursividad.

<sup>135</sup> Para un estudio sobre la configuración de esta *discursividad* en tensión con la *universitaria*, especialmente en la estructuración del campo de la educación física en Uruguay, referirse a Rodríguez Giménez (2012) y Dogliotti (2015). Para estudios pioneros sobre la formación docente en general en Argentina, en forma de tradiciones, y en especial, la normalista, referirse a Davini (1995).

<sup>136</sup> “Su conducta se mira entre sus jugadoras con respeto y admiración, porque constituye el obligado ascendiente del que predica con el ejemplo. Ante ella se sentirá avergonzada la jugadora que no observe un régimen de vida propio de una deportista” (Preobrayensky, 1954: 132).

<sup>137</sup> De María (1954); Busch (1954), Preobrayensky (1954), Bentancor (1954).

La Educación Física va a contribuir al mejoramiento de los valores éticos del hombre, y promover la felicidad en el mundo; siendo una generosa fuente de perfeccionamiento moral; contribuyendo así a la solución del problema de la evolución de las cualidades de la vida humana (De María, 1954: 17).

Lo educativo se asociaba fundamentalmente a esta discursividad, “(...) toda obra educativa está su-peditada a la personalidad del educador; la función educativa esencial consiste en la influencia del educador sobre los seres a desarrollar y perfeccionar” (De María, 1954: 4). Así entre los fines de la enseñanza de la natación abordado en una de las tesis, se presentaba el educativo que refería a “ un esfuerzo por lograr ‘fuerza de voluntad, constancia y dirección moral superior’<sup>138</sup> (...) Es decir, buscaremos mediante nuestra labor, no sólo enseñar a nadar sino la formación de un buen carácter o por lo menos el mejoramiento de aquél que ya estuviese constituido” (Busch: 1954: 4).

La tecnología pastoral<sup>139</sup> (Foucault, 2006) formaba parte de esta discursividad consistente en el gobierno de las almas de los alumnos. “Es la acción espiritual y la acción psicológica ejercida sobre el alma más o menos receptiva de los educandos, lo que caracteriza al buen educador” (Bentancor, 1954: 70). La psicología y la pedagogía formaban parte de las ciencias que ayudaban a esta tarea. Las características de amor<sup>140</sup> y entrega a esta delicada tarea y la metáfora del escultor es presentada en la siguiente cita que remite a una propuesta de Centros de Recreación.

El Centro de Recreación será su atelier, donde irá moldeando con el trabajo paciente y meticulado del es-cultor, que se entrega de lleno a su obra con el amor de su arte, el alma del adolescente que se le brinda inconscientemente a ello, en una entrega espontánea, con toda la generosidad de que es capaz (Mauad, 1953: 27 – 28).

Entre el cuidado del cuerpo y de las almas se movía el profesor: “Es de recordar que no se simplifican las actividades del Profesor, a la parte física del individuo (...) su obra extensa y compleja (...) tendrá siempre por delante la idea culminante de formar y conformar almas” (De María, 1954: 45).

Pero esta *discursividad normalista* era por momentos tensionada por una de tipo *profesional*, centrada en las reivindicaciones salariales y de valorización de su tarea a través de su justa remuneración. Se encuentran testimonios respecto a este punto, incluso dentro de una misma tesis. En especial, una tesis por momentos muestra una crítica al modelo normalista cuando destaca, al referirse al profesor de educación física, que “(...) su misión no es todo lo elevada que se dice y se pregonaba por doquier” (Mauad, 1953: 56), y realiza una crítica a las angustiantes situaciones

<sup>138</sup> Remite a una cita textual del Manual de Didáctica de la Gimnástica de Langlade (Langlade, 1956).

<sup>139</sup> “El pastoreo no experimentó aún un proceso de revolución profunda que pueda ponerlo definitivamente al margen de la historia” (Foucault, 2006: 179). “Era el arte por el cual se enseña a la gente a gobernar a los otros o se enseña a los otros a dejarse gobernar por algunos. Ese juego del gobierno de unos y otros, del gobierno cotidiano, del gobierno pastoral, se concibió durante quince siglos como la ciencia por excelencia, el arte de todas las artes, el saber de todos los saberes” (Foucault, 2006: 180 – 181). “La utopía fundamental, el cristal, el prisma a través del cual se perciben los problemas de conducción, es el de la instrucción de los niños” (Foucault, 2006: 268 – 269).

<sup>140</sup> “El amor por el niño debe ser positivo, directo, y no distante y abstracto” (De María, 1954: 72).

económicas y materiales que estaban sufriendo los profesores de la CNEF. En esta situación categoriza a los profesores en tres grupos según la respuesta dada a esta situación, un primer grupo que posee desidia y falta de voluntad de acción y organización, un segundo grupo común o estándar, y un tercer grupo de profesores que

(...) por encima de todo esto tiene un mérito aún mayor, que significa, a pesar de la falta de colaboración y de medios, y de la pobrísima remuneración recibida, se han mantenido en la brecha luchando contra todo, por ese ideal que llevan en lo más hondo de su ser, que los impulsa a la lucha y los agiganta en ella (Mauad, 1953: 47).

Se presenta una tensión o más bien contradicción entre, por un lado, distanciarse de lo vocacional y altruista a través de las reivindicaciones de orden salarial y de condiciones materiales, instalando la idea de trabajo docente y de profesión a la que hay que valorar a través de un salario digno y buenas condiciones materiales, y, por el otro, cuando se clasifica a los profesores en tres grupos, se adjudica nuevamente al tercer grupo el poseer cualidades vocacionales y valores altruistas que le permitieron “luchar contra todo” por la gran causa e “ideal” al que están llamados.

Contrario al punto de vista anterior otra tesis desmerece toda reivindicación salarial:

La profesión de Educación Física deber ser vocacional; no hay peor profesor que el animado por fines de lucro; educar es un arte agradable, es una auténtica vocación. (...)

Si algo puede asegurarse de la enseñanza, muy pocos deben esperar enriquecerse con ella. Más elevados motivos que el amor a la fortuna debe inducir al profesor a escoger su profesión y animarlo en el desempeño de sus laboriosos deberes” (De María, 1954: 63 – 64).

Varias tesis posicionan al profesor de educación física más cercano a un educador que a un instructor, mostrando la clásica oposición en el campo pedagógico entre escuela tradicional y escuela nueva, la primera adiestra hombres y la segunda los forma. “El instructor merced a su especial misión didáctica, conserva al discípulo en una actitud receptiva, mientras que el profesor sabe motivar sus lecciones, despierta en sus alumnos emulación positiva, resuelve científicamente sus problemas” (Bentancor, 1954: 71). Pareciera que la diferencia central radicara en la formación científica pedagógica y psicológica del educador, que le permitiera vincularse de otro modo con sus educandos. Pero también se destacaba la importancia de la instrucción, aunque no se podía remitir solo a ella, se debía tanto educar como instruir.

No es el Profesor, un simple instructor, pues su acción no se limita sólo a instruir. (...)

El profesor no va a radicar la acción de su trabajo a la enseñanza mecánica de ejercicios sin tener conocimientos de los fines que persigue su práctica, sin contemplar los objetivos prominentes de la Educación” (...)

Hay una diferencia enorme entre la obra del Profesor y la del Instructor. (...)

Mientras éste se limita solamente a obtener resultados inmediatos, el adiestramiento de hombres; el Profesor tiene la tarea muy compleja de formar y conformar almas, buscando resultados no mediatos sino con vistas a un futuro alentador y promisorio” (De María: 1954: 48 - 49)

Dos aspectos a destacar en la formación del profesor: los conocimientos técnicos propios de su profesión y los conocimientos pedagógicos y didácticos generales propios de cualquier educador. Por momentos se acentúa en algunas tesis la primacía de los aspectos pedagógicos frente a los primeros.

El Profesor de hoy necesita más que ser un buen técnico en las actividades a su cargo, debe ser un buen consejero y camarada con sus educandos (De María: 1954:45).

Todo Profesor de Educación Física deber ser ante todo, y profundamente, no un atleta, no un campeonista, sino un pedagogo (De María: 1954: 95).

Se opone en la última oración lo pedagógico con el rendimiento y los resultados deportivos. En otros momentos se menciona la importancia del conocimiento específico de la disciplina a impartir, cuando se citan las cualidades intelectuales del Manual de Langlade (1952: 8), “sólida preparación técnico-profesional, apuntalada por una base pedagógica incommovible”. Las características de personalidad con capacidad de conducir la clase van junto a estos dos tipos de conocimientos. “Es necesario además de una perfecta formación en la cual obtendrá suficientes conocimientos técnicos y didácticos, (...) posea una personalidad propia de un buen conductor de juventudes” (De María, 1954: 46). Con relación a esta última, referida a la capacidad de liderazgo, es importante destacar que formó parte de la *discursividad asociacionista* (Dogliotti, 2015) que se configuró en nuestro país, junto a varios de Sudamérica, a partir de la llegada de los primeros misioneros, a partir de la segunda década del siglo XX y que formateó e imprimió particulares características a la formación de los profesores de educación física en el Uruguay.

### 1.3.2. La educación física entre las relaciones de la economía y la política

En este apartado se analizan las tensiones encontradas en las diversas tesis, entre la educación física al servicio de la vida como pura economía o de la política, entre el organismo o el cuerpo, la primera que configuró lo que varios estudiosos entre los que se destacan Foucault, Agamben, Espósito, con diferentes perspectivas teóricas o acentos, han denominado una biopolítica<sup>141</sup>, y la segunda que trata de la vida y el cuerpo en tanto seres hablantes<sup>142</sup>.

---

<sup>141</sup> En Foucault el concepto de biopolítica fue nombrado por primera vez en la conferencia de Río de Janeiro en 1974, "para la sociedad capitalista, en primer lugar es importante lo biopolítico, lo biológico, lo somático, lo corporal. El cuerpo es una realidad biopolítica; la medicina es una estrategia bio-política" (Foucault, 1994 *apud* Espósito, 2011, p. 46). Hay que entender por "biopolítica" en Foucault, a la manera en que, a partir del siglo XVIII, se busca racionalizar los problemas planteados a la práctica gubernamental por los fenómenos propios de un conjunto de vivientes en cuanto población: salud, higiene, natalidad, longevidad, raza.

<sup>142</sup> Para Agamben (2008: 13) “frente al énfasis ingenuo en la productividad y el trabajo, que ha impedido en forma duradera a la modernidad el acceso a la política como la dimensión más propiamente humana, la política es restituida aquí a su inacción central, vale decir a un actuar que consiste en hacer inoperantes todas las obras humanas y divinas”.

Junto con la idea de recuperación del cuerpo se visualiza una especie de “primacía del cuerpo”; se visualiza también que cuerpo quiere decir, generalmente, organismo. Quiere decir “huesos, músculos, nervios, arterias, venas”, como describía Descartes en su Discurso del método, ese “cuerpo como una máquina”. Esta primacía procede, en parte, de una recuperación del cuerpo tras una aparentemente meditada revisión del dualismo cartesiano. Pero se trata más bien de una especie de cuerpo sin política, porque se presenta escindido del lenguaje (Rodríguez Giménez, 2014: 4).

En diferentes tesis eran mostradas las finalidades que tenía la educación física y las que cumplía el profesor en su ejercicio. Se combinaban en ellas los fines políticos relativos al ejercicio de la ciudadanía, el desarrollo de la democracia y la justicia social con aquellos más centrados en la prosperidad económica; en ambos polos se destacaba el sentido patriótico y/o humanitario. En general el polo económico y el cuerpo organismo primaba frente al primero.

Con relación al polo político se destacaba: “La Educación Física es un factor esencial en la democratización social de América, campo fecundo de fraternidad para todos, sin diferencia de color, creencias, pueblos y situación social” (De María: 1954: 42 – 43). Todos los tipos de diferencias sociales eran mostrados menos el género, y se entendía que la educación física contribuía a una América más democrática. En el contexto de la guerra fría, a nueve años de finalizada la Segunda Guerra Mundial, se expresaba:

Necesitamos una Educación Física extendida universalmente, sin encercamientos [sic] raciales o nacionalistas, sin humillantes divisiones de la familia humana, sin pretensiones de privilegios, sin esa finalidad de fondo de fortalecer físicamente pueblos con el objeto de destruir o subyugar otros pueblos” (Bentancor, 1954: 89).

La crítica a la lucha y competencia entre países y pueblos era clara, así como el uso del fortalecimiento físico para la destrucción<sup>143</sup>. En la misma línea se criticaba el deporte de alta competencia al que accedía una pequeña élite que primaba en la prensa escrita del momento en detrimento de un alcance masivo. “No nos sigamos engañando con las numerosas páginas de banalidades deportivas de los diarios; si la Educación Física no ha de estar al alcance de todos, no servirá” (Bentancor, 1954: 86).

La educación integral (física, moral y espiritual), uno de los bastiones de los reformadores y pensadores de los sistemas educativos modernos era sostenida en todas las tesis analizadas, ninguna dejó de nombrar este constructo moderno, también era aplicable al ejercicio de la ciudadanía; refiriéndose al profesor de educación física se expresaba: “debe tener amplios conocimientos de las responsabilidades que contrae con la patria en la tarea de formar ciudadanos integrales forjadores de un futuro promisorio para la vida de las naciones” (De María, 1954: 62). La formación del sentido

---

<sup>143</sup> Sin embargo, en forma contradictoria, dentro de esta misma tesis se decía “debemos considerar al individuo, como muy acertadamente Nicolás Pende lo ha delineado en su ‘Pirámide’” (Bentancor, 1954: 91), mostrando la adhesión a la biotipología racista y fascista de este autor. Evidentemente, como se aborda en el capítulo 4, sus conceptos en el campo de la educación física eran tomados en forma instrumental sin analizar el sustrato filosófico y político-ideológico de su pensamiento.



patriótico formaba parte importante de las finalidades de la educación y sus docentes, “la formación del profesorado determina el buen éxito de la educación de una nación” (De María, 1954: 45).

En el siguiente extracto a la vez que se destacaba el fin político - democrático de la educación física, se mostraba un cierto funcionalismo y optimismo social que caracterizó al pensamiento reformista de fines de siglo XIX.

La Educación Física moderna debe adecuarse a los caracteres de la sociedad, atendiendo sus necesidades e intereses, respondiendo a sus exigencias; preparará a los individuos para la vida democrática y capacitando para la acción social estimulando el cumplimiento del hombre como ser social, actuando en forma conjunta y solidariamente con los semejantes, para llevar así al alcance feliz de la forma democrática de convivencia. (...)

Su práctica acercará a los hombres y los vincularán, desaparecerán las distintas clases sociales, habrá un mayor sentimiento de solidaridad humana, habituando a los individuos a la acción conjuntiva y no a la acción aislada que casi ningún valor de eficiencia alcanza (De María, 1954: 28).

Los individuos actuando en forma conjunta eran más eficientes y funcionales al sistema capitalista. Se articulaba el polo político al económico, subordinándose el primero sobre el segundo. El desarrollismo recién comenzaba a gestarse como teoría en esta década, este partió de la premisa en la confianza absoluta en que la educación impulsaría el desarrollo económico de las naciones.

La Educación Física influye de manera preponderante en la evolución de la economía de una nación, porque los individuos que reciben los beneficios que ella brinda eficientemente, no solo por mantenerse en un normal estado de salud y físico, sino además por el logro de superiores habilidades y mayor eficiencia en las labores que realizan, contribuyendo a ello en forma esencial” (De María, 1954: 26 – 27).

Se destacaba, por un lado, que la Educación Física contribuía a “un normal estado de salud y físico”, y por el otro, lograba obtener “superiores habilidades”, ambas otorgaban mayor eficiencia. ¿Las superiores habilidades remitirían a lo espiritual e intelectual? ¿escaparía de lo puramente orgánico? Una de las palabras más usadas en todas las tesis era “normal” tanto como adjetivo como sustantivo. La configuración de esta a partir de parámetros estandarizados de normalización fue una de las claves de la biopolítica moderna.

En este entramado discursivo se presentaba a la educación física como funcional al sistema capitalista, contribuyendo a la formación física del obrero<sup>144</sup>. “La introducción de la Educación Física en las fábricas, como así en los grandes establecimientos industriales, debe considerarse, no sólo como contribución a la salud y bienestar del pueblo, sino un factor de aumento de eficiencia al trabajo y de producción” (Bentancor, 1954: 88 – 89). Cuanto el estado más gaste en educación más ahorrará en las restantes áreas, así lo expresa una tesis que aborda específicamente la educación física en niños “anormales” y con “trastornos emocionales o de conducta”: “lo que la sociedad y el Estado economice sobre la primera educación de estos niños abandonados a sí mismos es más tarde duplicado en gastos de policía, de justicia, de prisión, de asilos crónicos” (Girat, 1954: s/p).

---

<sup>144</sup> Varias tesis abordaban el tema de la educación física del obrero.

El mejoramiento físico del cuerpo que alberga la educación física al que aludían las anteriores citas era prácticamente sinónimo del mejoramiento biológico al que remitía la siguiente al realizar una crítica al escaso desarrollo del campo: “es evidente que la Educación Física en América Latina no representa aún, ni siquiera en las naciones más adelantadas y mejor orientadas, un factor de mejoramiento biológico de nuestros pueblos, por cuanto su aplicación es extremadamente restringida” (Bentancor, 1954: 87).

El cuerpo era entendido fundamentalmente como un conjunto de huesos, articulaciones, músculos y órganos. Al referirse a los beneficios del deporte, que se definía como una actividad sana y saludable, se señala que este

ayuda en el desarrollo normal del sistema esquelético, muscular y óseo, tendones, ligamentos y articulaciones, los órganos y el sistema orgánico, excretorio, digestivo, respiratorio, circulatorio, nervioso, sensitivo y glandular. Además ayuda a mantener dichos sistemas y órganos. En cuanto a la salud mental, las personas que gozan de la actividad física son más eficientes, felices y eficaces y tienen mejor control sobre sus nervios y por consiguiente tienen más resistencia y estabilidad emotiva (Preobrayensky, 1954: 131 – 132).

En el mismo sentido expresado anteriormente, se destacaba, constantemente y nuevamente (en la cita a continuación), la idea de normalidad característica de la biopolítica, no la relativa a las disciplinas sobre el cuerpo que se centraban en lo normal o anormal respecto a la ley<sup>145</sup>, sino en una idea de normalidad (curva de normalidad) producto de la estandarización estadística a partir del desarrollo de esta ciencia, y su aplicación a la medicina y a la psicología y dirigida a la población.

Es el profesor de Educación Física el que debe mantener, corregir y promover una correcta postura en los alumnos así como un normal desarrollo físico, para ello el plan a seguir es el siguiente:

1º) Ejercicio que corrija la mala tendencia de la vida escolar, deformaciones en la columna vertebral, combatir los efectos de la inactividad sobre los órganos abdominales y en general sobre el desarrollo normal

2º) Estimular el desarrollo de los órganos vitales y del sistema neuromuscular para obtener un mayor dominio corporal

3º) Mejoramiento de las condiciones saludables e higiénicas de la escuela

4º) Tener en cuenta la recreación constituida a veces por el cambio de trabajo, los ejercicios en forma de juego, los juegos. (...)

Los juegos son por excelencia los ejercicios más apropiados para el niño en crecimiento y favorecen su desarrollo normal. (...)

El profesor de Educación Física tendrá buen cuidado en la elección de los ejercicios pues posibles errores provocarían perjuicios tales como atrofas musculares, orgánicas y provocar actitudes viciosas (Girat, 1954: s/p).

---

<sup>145</sup> Refiriéndose a los mecanismos de seguridad, Foucault (2006: 86 – 87) sostiene “estos mecanismos tienden asimismo a una anulación de los fenómenos, pero no a la manera de la prohibición: ‘no harás esto’ y ni siquiera ‘esto no sucederá’ (...) la cuestión pasa por circunscribirlos en límites aceptables en vez de imponerles una ley que les diga que no. En consecuencia, los mecanismos de seguridad no eligen para actuar el eje soberano-súbditos, y tampoco adoptan para ello la forma de la prohibición. (...) no tienden como los de la ley o la disciplina, a imponer de la manera más homogénea y continua, la manera más exhaustiva posible, la voluntad de uno a los otros”.

Los fines ortopédicos de la educación física eran relevantes en esta época, varias tesis abordan en forma principal este tema, y en el Reglamento del ISEF, dentro de las cuatro finalidades del Instituto, dos merecen especial atención.

c) Ser el Centro del cual emanen las directrices generales que guíen la educación física del país, de acuerdo con la época y el adelanto de las ciencias biológicas, especialmente las que día a día nos brinda la fisiología experimental.

d) Atender por medio de su gabinete de fisioterapia a aquellas personas que necesitan esos servicios (...) (ISEF, 1952: 1).

Si bien en los planes de estudio se proponen otros campos científicos, aquí el único campo científico nombrado que se configura como el principal sustrato epistemológico de la educación física es el de las ciencias biológicas. Las tesinas también muestran a partir de su desarrollo conceptual y de la bibliografía utilizada esta primacía, la ciencias experimentales propias de estas ciencias invadieron el campo de la psicología y la pedagogía<sup>146</sup>.

La biología es la base primera e indispensable en toda acción educadora; indispensable desde el punto de vista físico, queda subentendido; sino indispensable desde el punto psíquico también, si consideramos la interdependencia constante de los fenómenos vitales y de los fenómenos concientes.

Una cultura biológica debe familiarizar al educador con el sentimiento de la unidad de la naturaleza, y con el determinismo de las leyes que gobiernan sus manifestaciones.

De todos los problemas biológicos que requieren la atención del educador, no hay ninguno más importante que el de la herencia” (Bentancor, 1954: 2- 3)

Hay leyes exactas que provienen de la naturaleza, a través de la herencia<sup>147</sup>, determinan la conducta del individuo que la ciencia experimental se encarga de descubrir y a partir de aquí se conocen también sus características psicológicas. “Después de la biología, es la psicología la segunda de las grandes ciencias cuyos aportes está llamado a utilizar el educador” (Bentancor, 1954: 6). En tanto “la psicología experimental, evidencia y describe la relación de los elementos de la experiencia, con el sujeto” (Bentancor, 1954: 8), a través de ella se establece una idea de normal desarrollo para cada una de las etapas de maduración del niño, ya que “el papel de la Educación consiste en ayudar a éste último a formarse normalmente” (Bentancor, 1954: 6). A través de su avance, se llegaron a establecer los parámetros bien conocidos de “Escala métrica de la inteligencia (Binet)” (Girat, 1954: s/p), presentada en forma detallada para cada uno de los años que oscilan de 6 a 12, con coeficientes y aspectos cualitativos de conducta para cada uno. Esta tesis también presenta un cuadro expresado en porcentajes que relaciona el desarrollo físico y el intelectual en las siguientes categorías: adelantado, regular, y atrasado. Maduración y desarrollo son la base conceptual sobre la que se erigió la psicología experimental, así se define la: “maduración como ‘el desarrollo y

<sup>146</sup> “En la actualidad el desarrollo de la pedagogía y de las ciencias biológicas positivas y experimentales le ofrecen bases más firme a la Educación Física, permitiendo evaluar su importancia y fijar su significado” (De María, 1954: 34).

<sup>147</sup> En el capítulo cuatro se analizarán las principales teorías hereditarias que luego formaron parte y devinieron en discursos eugénicos y biotipológicos.

desenvolvimiento esperado de un organismo bajo las condiciones nutritivas y estimulantes dentro del rango normal” (Bentancor, 1954: 8); y se continúa con el desarrollo de los diferentes períodos de la maduración. El tercer aporte a la educación formal, presentado en esta tesis, junto al psicológico y pedagógico fue el sociológico. En este entramado discursivo, lo social también fue biologizado, centrado en el individuo y su relación con el medio, así fue definido en términos de socialización:

La socialización surge de factores definidos orgánicos y ambientales, de la misma manera que toda la conducta humana.

Estos factores básicos comprenden entre otras cosas:

- a) las características fundamentales del protoplasma mismo
- b) cierta dotación mental original que abarca la organización del sistema nervioso y, más particularmente la corteza cerebral,
- c) alguna capacidad afectiva o emocional que comprende las glándulas endócrinas.

El desarrollo social puede definirse como el mejoramiento progresivo del individuo por la actividad dirigida, respecto a la asimilación de la herencia social y a la formación de modelos flexibles de conducta en razonable conformidad con dicha herencia (Bentancor, 1954: 15).

La herencia vuelve a ser una de las ramas de la biología que no solo dictaminaba y determinaba en gran medida a la pedagogía y la psicología, sino también el “desarrollo social”. Todo era reducido a lo orgánico y biológico, el sustrato epistemológico de las ciencias sociales como la psicología, la pedagogía y la sociología se reducía a las ciencias biológicas de base experimental. Las leyes de la herencia fueron la base científica de varias teorías eugenésicas y de la biotipología (por esto la alusión en la cita a la relación entre lo emocional y las glándulas endócrinas) que serán especialmente abordadas en el capítulo cuatro. No fue de desdeñar que varias tesis repetían en forma constante que la educación física contribuía al “mejoramiento y perfeccionamiento de la raza” para “conseguir una segunda generación mejor que la presente, y una tercera mejor aún: una nación y una raza más sana y más apta” (Bentancor, 1954: 25).

Varias tesis tomaban la definición de educación física del fisiólogo francés Dr. Philippe Tissié poniendo al organismo en movimiento en el centro de su accionar.

La Educación Física es el conjunto de los medios dinámicos y psíquicos que permiten con el concurso de los agentes físicos, de los cuales el movimiento es el más importante, hacer producir al cuerpo humano el máximun de rendimiento físico, intelectual y moral, con el mínimo de fatiga (De María, 1954: 18).

El movimiento del cuerpo humano ocasionado por la educación física no solo producía el máximo rendimiento físico sino intelectual y moral. Lo moral e intelectual también era biologizado, como parte y efecto del organismo.

La conducta del individuo, efecto de su cuerpo / organismo en interacción con el ambiente era informada por las ciencias biomédicas (fisiología y psiquiatría) y la psicología, que en la cadena discursiva que se muestra a continuación se presentaba como parte de las ciencias biológicas.

La fisiología, la psicología y la psiquiatría moderna, determinan la influencia que ejerce sobre la conducta global del individuo y la importancia que sin lugar a dudas tienen para la sociedad. (...) La importancia biológica de estos hábitos es obvia y el profesor de Educación Física, debe tenerlo presente, ya que trabaja directamente con el elemento fundamental de la vida misma: el cuerpo. (...) [De aquí que] el hábito de la gimnasia y el deporte, haya echado profundas raíces, solventando la necesidad higiénica y fisiológica del organismo” (Achenbach, 1954: s/p)

El organismo se erigía como el objeto de trabajo, el “elemento” de la educación física que presentaba necesidades fisiológicas e higiénicas. El higienismo, fundamental en el pasaje de una *sensibilidad bárbara* a una *civilizada* (Barrán, 1994) a principios de siglo XX continúa muy presente en la década del cincuenta pero reformulado o reformateado, como se analizará en el capítulo cuatro, por las teorías eugénicas y biotipológicas; las tesis lo presentaban dentro de los fines principales de la educación física a lo largo de las diversas etapas del desarrollo, los planes de estudio tenían una unidad curricular específica sobre este tema. Este se configuró en uno de los exponentes sino en el mayor, de valores morales y normas de conducta precisas sobre el cuerpo individual y de la población. “La Educación Física tiene por principal finalidad, provocar, mantener o restaurar un equilibrio funcional, morfológico y espiritual<sup>148</sup>, creando además hábitos higiénicos que van a contribuir al mantenimiento de un normal estado de salud” (De María, 1954: 19). Tal fue la importancia del higienismo eugénico que no bastaba con que determinara las conductas y hábitos observables sino también aquello ni dicho ni actuado pero que se pensaba e imaginaba. “El educador debe ser higiénico hasta en sus pensamientos” (De María, 1954: 67).

En esta articulación discursiva entre lo orgánico y los valores<sup>149</sup>, entre lo orgánico, el pensamiento y lo espiritual para el desarrollo de un normal estado de salud, determinando el primero a las restantes áreas, se presentaba dentro de los cinco factores de la gimnasia<sup>150</sup>, junto al educativo, recreativo, social y morfogenético-correctivo, el psicofísico, el cual se definía como la capacidad de “exaltar el coeficiente: V.A.R.F.C.E.F.A.M.LE.R.Ve.Vr.<sup>151</sup>” donde cada inicial aludía a un componente formando una cadena compuesta por una variada mezcla de valores morales, espirituales y cualidades físicas, ellos eran: “Velocidad, Agilidad, Resistencia, Fuerza, Coordinación, Equilibrio, Flexibilidad, Actitud, Movilidad, Localización, Estética, Ritmo, Valores espirituales, Velocidad de reacción” (Bentancor, 1954: 31 – 32).

A partir del desarrollo de la ciencia experimental, fundamentalmente la fisiología, la educación física era entendida como ciencia, “es la ciencia razonada de nuestros movimientos, de sus relaciones con nuestros sentidos y costumbres, para el completo desarrollo y desenvolvimiento de

<sup>148</sup> El análisis y medición de esta tríada: temperamento, constitución o morfología y función (fisiología) fue clave en la biotipología que es analizada en el capítulo cuatro.

<sup>149</sup> La conducta higiénica se configuró como conducta virtuosa (Barrán, 1995).

<sup>150</sup> Características extraídas del Manual de Teoría y Práctica de la Gimnástica de Alberto Langlade (1956).

<sup>151</sup> Como se analiza en el capítulo cuatro, la primera versión de este coeficiente es creada en el marco de la medicina constitucional, en la segunda década del siglo XX.

nuestras facultades” (Bentancor, 1954: 23). Y luego se agregaba: “decimos que la Educación Física es ciencia por los medios de estudio y además es arte por sus aplicaciones. Ahora bien, como ciencia tiene por objeto la investigación y como arte se propone buscar la armonía” (Bentancor, 1954: 23). Queda más que claro que lo científico procedía de las ciencias por las que era informado, la fisiología en primer lugar, y lo artístico por su aplicación práctica y finalidad pedagógica: el desarrollo integral o armónico del individuo (físico, intelectual y espiritual), constructo decimonónico al que refirieron todas las tesis.

En este entramado discursivo, la gran mayoría de las tesis presentaban, fundamentalmente haciendo referencia a los apuntes de historia de la educación física<sup>152</sup>, que esta era una actividad natural del hombre que había existido desde su surgimiento. “Todas las sociedades civilizadas han sentido la necesidad de la Educación Física en la totalidad de sus integrantes. (...) Los ejercicios corporales son tan antiguos como la vida del hombre mismo, como la más antigua civilización” (De María, 1954: 29). Se distanciaba de la posibilidad de ser entendida como una disciplina típicamente moderna y como producto de las determinaciones históricas, sociales y culturales allí emergidas.

### 1.3.3. Educación y enseñanza en la *teoría de la enseñanza-aprendizaje*

En este apartado se abordan las principales concepciones de educación y enseñanza presentes en las tesis analizadas y cómo estas configuran una discursividad de la *teoría de la enseñanza – aprendizaje* desarrollada fundamentalmente a lo largo del siglo XX.

La *teoría de la enseñanza-aprendizaje*, ya de marcado sesgo psicologista, implica un viraje esencial del saber (aun como “conocimiento”) al sujeto psicológico, colocando a éste en la posición central de proceso objetivable y controlable, transformando a la Didáctica en una rama de la Psicología Aplicada (¿Psicología de la Educación?). Aunque pueda parecer un “embolsado” demasiado ecléctico, todas las construcciones en teoría didáctica centradas en la enseñanza-aprendizaje como parámetro estructurador importado del género próximo de la psicología (psicogenéticas, histórico-culturalistas, conductistas o cognitivistas), se inscriben dentro de esta productividad discursiva. En gran medida, en estos enfoques predomina el *aprendizaje*, que sustituye al *método*, y se reduce a la enseñanza a un mero instrumento de intervención (Behares, 2005: 12; cursiva del autor).

Esta discursividad encierra las afectaciones y traducciones al campo pedagógico-didáctico de los variados tipos de teorías psicológicas, bien diversas en relación a cómo conciben el sujeto, el lenguaje, el tiempo y el saber. Pero todas ellas mantienen ciertas características comunes en relación a estas cuatro categorías: el sujeto se presenta en forma psicológica, uno, de la conciencia o la conducta y en las antípodas de un sujeto barrado, el lenguaje es un instrumento de transmisión lineal, transparente y comunicacional, el tiempo es cronológico y el saber es del orden del conocimiento objetivable y reproducible.

---

<sup>152</sup> Dictada en esta década por el Director Técnico de la CNEF, Julio J. Rodríguez.

Dentro de la *discursividad de la teoría de la enseñanza-aprendizaje* se ubican dos configuraciones discursivas: la *didáctica psicologizada* y la *curricularizada o tecnicista* (Bordoli, 2005). En la primera, a diferencia del siglo XIX y anteriores, a partir de la *didáctica comeniana* donde había una centralidad en la transmisión de conocimientos,

las operaciones de análisis y fragmentación ya no serán los del objeto de conocimiento sino las del sujeto de aprendizaje. El axioma madre sobre el que se construirán los diversos enunciados didácticos es la concepción de desarrollo. (...) ‘*En este momento el centro de la reflexión didáctica, estará en los sujetos de aprendizaje, en la posibilidad de intervenir; regular; graduar sus procesos. Ya no bastará con desagregar a los diversos saberes en átomos de conocimiento, ahora será necesario desagregar al sujeto en sus etapas evolutivas, así como en sus diversas “capacidades” o “conductas” o “competencias”*’ (Bordoli 2004b<sup>153</sup> apud Bordoli 2005: 21; cursiva de la autora).

Dentro de esta discursividad, con diferentes énfasis y enfoques encontramos el desarrollo de la Escuela Nueva o Activa<sup>154</sup> que tiene como centro el partir del interés y necesidades del educando, la idea de naturaleza, el aprendizaje activo en su centro y el desarrollo integral del individuo, entre otros aspectos que analizaremos, siendo sus inspiradores, Rousseau, Pestalozzi y Dewey. entre los más relevantes.

La configuración discursiva de la *didáctica curricularizada o tecnicista*, tiene su punto de inflexión con la obra de Tyler (1949) *Principios básicos del Curriculum*, que dio surgimiento a la teoría curricular que invadió y sustituyó, fundamentalmente en los países de habla anglosajona, la educación y la didáctica por el campo del *curriculum*. A partir de aquí se desarrolló la Tecnología Educativa<sup>155</sup> y la Planificación Educativa. En nuestro análisis se muestra, fundamentalmente en tesis que trabajan con bibliografía de corte anglosajón, la presencia de esta discursividad. No debemos olvidar que la educación física en nuestro país, a partir de la creación de la CNEF, en 1911, tuvo una gran influencia de Estados Unidos, fundamentalmente a través de la llegada de misioneros de la YMCA (Dogliotti, 2015)<sup>156</sup>.

Este nuevo enfoque rompe con las lógicas desarrolladas en torno al saber y/o al sujeto que habían estructurado los discursos didácticos. El nuevo enfoque para pensar lo didáctico tiene cuatro características primordiales: exterioridad, centralidad en lo instrumental, minimización de los saberes y

<sup>153</sup> “Crisis de la educación y reformas. Los discursos didácticos actuales”, en Memorias del Primer Congreso Nacional.: *La enseñanza y el aprendizaje en contextos educativos; debates actuales*. Org. Signo, IMM, octubre 2004.

<sup>154</sup> Es importante destacar en este punto que según Caruso (2001: 93 – 94) el movimiento pedagógico renovador de finales de siglo XIX y de las primeras décadas del XX, denominado “Escuela Nueva”, “Escuela Activa” o “Nueva Educación” estuvo conformado por una compleja avalancha de experiencias, propuestas, métodos y articulaciones en un escenario pedagógico internacional con traducciones diversas en Latinoamérica, apoyado científicamente fundamentalmente por la psicología así como por una nueva filosofía de la educación que combinaba movimientos del campo filosófico del fin de siglo europeo con características profundamente espiritualistas y críticas.

<sup>155</sup> Según Díaz Barriga (1991: 15) “la adopción de la tecnología educativa, como opción instrumental, científica y como expresión de una pedagogía industrial, permite ‘garantizar’ una formación de acuerdo a una nueva racionalidad: la formación eficiente de recursos humanos para el desarrollo industrial”.

<sup>156</sup> Para un análisis de los modos y tipos de influencia de los Estados Unidos en la educación física en Uruguay se recomienda: Craviotto; Malán (2014); Dogliotti; Malán (2015); Malán (2017); Scarlato (2018). Para estudios en Argentina, Brasil y México se recomienda: Ainsentein; Elías (2018); Da Silva; Linhales (2018); Da Silva, (2015; 2017), Linhales (2015), Da Cunha (2012), Martínez Moctezuma (2015).

como efecto una noción de sujeto “pragmático”. (...) El meollo de lo didáctico se representará en los instrumentos y recursos que se utilicen. A su vez, los saberes, los conocimientos ocuparán un lugar secundario, en tanto que lo medular se ubicará en las *actividades de los sujetos de aprendizaje* (Bordoli, 2005: 21 – 22, la cursiva es de la autora).

#### 1.3.3.1. El escolanovismo: una didáctica/pedagogía psicologizada

En la mayoría de las tesis la educación era entendida como el mejor modo de intervención en el proceso evolutivo del educando, debía tener a este en su centro. “El deber primordial del Profesor ante su clase es hacerse amar, orientando la educación a impartir hacia los principios modernos de la ciencia<sup>157</sup>; el estudio del niño, diversidad de los procedimientos empleados para hacer surgir de cada ser un elemento personal” (De María, 1954: 79). Apoyado en la ciencia del conocimiento del niño, la psicología, el profesor seleccionaba los procedimientos que más se ajustaban a la edad y sexo del niño. “La Educación Física es parte integral de la educación; y el profesor encargado de impartirla, tiene tanto o más responsabilidad del proceso evolutivo de la personalidad del alumno, como el llamado de ‘aula’ o enseñanza común” (Busch, 1954: 3).

Esto no implicaba que se desconociera el valor del conocimiento a impartir por parte del docente, “el ideal del Maestro, el buen Profesor, es aquel que conoce a fondo la materia que enseña, a fondo, también, la naturaleza del niño, que ama la enseñanza y la niñez, y se hace amar por ella” (De María, 1954: 112). Conocimiento y sujeto, ambos aspectos eran importantes, pero el peso de la psicología que científicamente descubría la naturaleza del niño, era central y conducía el proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje. “El objetivo de la educación es dirigir el desarrollo armónico, natural e integral del educando durante toda su faz evolutiva” (De María, 1954: 12). Los significantes armónico, natural, integral, desarrollo, evolución, se articulaban en torno a la idea de naturaleza y de ciencia, así se citaban a pensadores como Spencer, Dewey, Rousseau y Pestalozzi.

Apelando al supremo juicio imparcial de la naturaleza; nos acogeríamos a las teorías ya expresadas por Rousseau, Pestalozzi y Spencer, sobre la educación del niño, caracterizadas todas ellas en la ‘vuelta a la naturaleza’.

Pestalozzi, le concede a ésta, la facultad de regir el desarrollo armónico: mental y físico.

Spencer pone de manifiesto, como mejor método de educación aquel que más se le aproxime; considera que la conservación de la salud es uno de nuestros deberes y establece la existencia de una moralidad física.

Cuando Rousseau nos dice: ‘Si usted desea cultivar la inteligencia de su alumno, cultive las fuerzas que deben regirla. Ejercite su cuerpo continuamente, hágale fuerte y sano, para que pueda ser inteligente y razonable, déjelo trabajar, déjelo hacer, déjelo correr, déjelo gritar, déjelo siempre en movimiento, déjele ser hombre de vigor que pronto se hará de razón’ se podría incluir la frase de tiempo en tiempo” (Achenbach, 1954: s/p).

---

<sup>157</sup> “La valorización individual. La cual debe ser fundamento de toda pedagogía racional de la ciencia de la educación” (Achenbach, 1954: s/p).



Es a partir de Rousseau que luego Dewey desarrolló en su filosofía de la educación, el concepto de experiencia que parte de esas premisas. “Educación es la reconstrucción o reorganización de la experiencia, que se añade a la significación de dicha experiencia y que aumenta la habilidad para dirigir el curso de la experiencia ulterior” (Bentancor, 1954: 1).

La educación física se configuraba como el mejor modo de llevar adelante estas máximas. Pero naturaleza no significaba la ausencia de límites, de disciplina, sino que estaba unida a la racionalidad científica y la educación física acompañaba ese proceso.

Si bien es cierto que la ciencia más sabia es la naturaleza, es evidente, sin embargo, que recién en este momento, el fin utilitario, científico y verdadero, que persigue el ejercicio físico, toma real incremento en la clase de gimnasia. (...) Es ahora cuando la psicología se debe adaptar al movimiento y no al juego libre e imaginativo del niño. (...) La educación: al adaptar al individuo a la vida en sociedad. Esta adaptación pone freno a las manifestaciones naturales del espíritu para reorganizarse dando pauta a una conducta racional (Achenbach, 1954: s/p).

Por momentos, el sentido de naturaleza se asocia a la ciencia y por otros, se opone a esta. Esto traduce las dos lecturas que se han hecho de Rousseau, una más cercana a una naturaleza romántica y asocial, y otra asociada al desarrollo científico y social.

El escolanovismo se basó en los autores mencionados anteriormente para desarrollar y fundamentar sus experiencias educativas. Entre sus ideas centrales estaba el reconocer la espontaneidad del niño y oponerse a la “escuela tradicional o autoritaria”<sup>158</sup>.

Los sistemas autoritarios “modernizando la definición: dictatoriales” llevan en esencia el aniquilamiento de la energía y espontaneidad del niño, no permitiéndole captar el valor intrínseco del bien, apreciándolo únicamente por el “premio o castigo” sin reconocer las ventajas de este proceder (Achenbach, 1954: s/p).

La escuela activa se oponía a un modelo de instrucción disciplinaria inculcada a través del temor, y el profesor de educación física poseía amplias condiciones para oponerse a ese modelo a través del respeto de la espontaneidad y la naturaleza del niño. “El Profesor alegre y comunicativo será comprendido mejor por sus educandos que aquél que emplea métodos y disciplinas severas” (De María, 1954: 65).

Como hemos podido comprobar a través de algunos casos vividos de los innumerables que se reproducen diariamente, esa disciplina que implanta el Profesor de Educación Física, no es aplicada con la energía y la frialdad de quien tiene que dominar un grupo imponiendo respeto a toda costa, haciéndolo reaccionar bajo la forma hueca de las órdenes impartidas con severidad, inculcando el temor entre sus dirigidos. (...) Es por el contrario la disciplina que ordena sus impulsos, que regula sus actos moderándolos por la vía de la ejecutoria correcta, pero sin llegar nunca a cortar la espontaneidad, ni sus reacciones naturales y propias de la edad. Para conseguir ésto es necesario conquistar al niño, y para conquistarlo es menester gozar de su presencia, sentirla intensamente (Mauad, 1953: 19)

La centralidad en el niño y el establecimiento de un vínculo cercano entre docente y educando fue clave en esta pedagogía que criticaba el intelectualismo y la instrucción sin educación.

---

<sup>158</sup> “Antiguamente educar era someter a los educandos a una instrucción uniforme, reduciendo todas las vocaciones a una común” (De María, 1954: 14).

Actualmente se instruye más que se educa. Tanto la educación moral como la física fueron sacrificadas en pro de la educación intelectual. Es así que la máxima de fuego con que Rabelais fustigó a sus contemporáneos “ciencia sin conciencia es la ruina del alma” encuentra hoy también su justa aplicación (Achenbach, 1954: s/p).

En este contexto discursivo se realiza una cita a Mantovani, pedagogo escolanovista argentino, quien critica la educación instrumental y utilitaria y propone “acentuar el carácter ampliamente humano de la educación”, una “escuela primaria formativa, no meramente informativa” (Mauad, 1953: 20). Se menciona explícitamente a la pedagogía activa o la nueva educación:

Es necesario hacer de cada profesor un colaborador social, se le debe dar (...) sobre todos las normas de una pedagogía activa, vinculada a los intereses y realidades del niño (De María, 1954: 95)

La nueva educación debe propender al desarrollo integral de la personalidad, debe favorecer la solidaridad y la cooperación social, debe desarrollar en un amplio ambiente la libertad, no debe nunca apartarse del contacto íntimo con la naturaleza y debe ser una función independiente de intereses momentáneos (De María, 1954: 15)

Se destacan dos componentes centrales de esta “nueva” o “activa” pedagogía, además de las ideas de naturaleza, integralidad, solidaridad y cooperación social<sup>159</sup>, libertad y espontaneidad desarrolladas anteriormente:

1. el partir de los intereses y de la realidad del educando
2. la idea de niño activo en oposición a pasivo

Con relación al primero, se presenta el siguiente concepto de interés:

El interés es el estado del alma que se produce cuando hay íntima concordancia entre la naturaleza del individuo y el objeto que se impone a su atención. Hay verdadero interés cuando el “yo” se identifica con una idea o un objeto; y esto va a suceder cuando ha encontrado en ese objeto o en esa idea, el medio de expresarse (De María, 1954: 84).

El interés se asocia a la idea de naturaleza y pone en su centro, como estado del alma, la identificación entre el sujeto y el objeto o idea, que se manifiesta a través de la expresión. El niño debe ser “movilizado” de algún modo por el objeto de enseñanza. Es interesante ver cómo en una de las tesis que refería a la enseñanza del básquetbol femenino se señalaba como parte de las indicaciones generales para la enseñanza de los juegos y deportes, el “desarrollar el interés en el juego, llamando la atención sobre los puntos en contacto que tiene con otros deportes practicados anteriormente” (Preobrayensky, 1954: 16). El partir de los conocimientos previos del alumno se configuró a partir del desarrollo de las psicologías fundamentalmente cognitivistas, en especial, la de Ausubel, en una de las máximas del aprendizaje significativo. Para que esto se pudiera dar era

---

<sup>159</sup> A diferencia de la formación de profesores de educación física en el INEF Manuel Belgrano de Buenos Aires (1938 - 1967) donde el componente de las pedagogías comunitaristas fue central (AISENSTEIN; FEGUIN, 2016: 16), en el caso que estamos analizando si bien está presente tuvo menor ascendencia. Quizás en el caso Argentino se acentuaba por sus características de internado.

necesario amalgamar las necesidades sociales con los intereses y características psicológicas de los grupos y los individuos.

Es necesario que la misma [Educación Física] esté orientada apreciando el nivel de calidad física de cada sociedad en que va a actuar, estar de acuerdo con las necesidades actuales de la misma sociedad (...) adaptándose a las características psicológicas generales y particulares de los individuos, adecuándose a las características de cada grupo social, recordando que el individuo es formado por la sociedad y al mismo tiempo es formador de ella; donde se parte de un todo sin perder su libertad” (De María, 1954: 22).

La Educación Física, como toda Educación, debe atender los principales intereses del elemento a educar (...) como las mismas posibilidades e intereses que el medio social en que actúan y se desenvuelven” (De María, 1954: 26).

El Profesor de hoy tiene que ser un estimulador del interés, un despertador de necesidades intelectuales y morales con entusiasmo como virtud principal (De María, 1954: 45).

El hincapié en el desarrollo de necesidades es parte de la argumentación, en este punto es necesario destacar que la teoría de las necesidades<sup>160</sup> tiene una base fisiológica y orgánica sobre lo social, es de algún modo una manera de soslayar que las necesidades son construidas, producto de las relaciones histórico-sociales, incluso aquellas más necesarias como el alimento.

Respecto al segundo aspecto o componente, se destaca que el educador es “la fuente de estímulos más activa sobre el niño durante su vida escolar” (De María, 1954: 116). Este debe brindarle una serie de “centros de interés” como fuente de estímulos para que el niño en forma activa descubra su propio conocimiento. Su papel es más el de un guía que de un transmisor. El profesor de educación física tiene a través del juego un instrumento central para el desarrollo de esta pedagogía<sup>161</sup>.

El juego educa e instruye a la vez que formula hábitos y proporciona conocimientos. De acuerdo a “la ley de actividad infantil” que se aplica tanto a la vida fisiológica como a la psíquica, tenemos que, el juego no sólo desenvuelve el físico, sino que, “cuando las aptitudes físicas son activas, también lo son las intelectuales y morales” (Pastrascoiu) (Achenbach, 1954: s/p).

Así se establecía la importancia de la educación física en la etapa infantil, en tanto permitía el “desarrollo de las propiedades de la inteligencia por medio de ejercicios físicos” (Achenbach, 1954: s/p), en tanto “toda la vida activa muscular, es el dictamen del conjunto de los factores de la inteligencia” (Achenbach, 1954: s/p).

En sintonía con los principales axiomas de la Escuela Nueva, en varias tesis se presentaba una dura crítica a la educación física al servicio del deporte espectáculo, al logro de “récores” o exclusiva

<sup>160</sup> Se hace referencia a la Pirámide de las Necesidades desarrollada por Abraham Maslow, psicólogo estadounidense, en su libro “Una teoría de la motivación humana” de 1943.

<sup>161</sup> Es importante destacar en este punto que la discusión y oposición entre gimnasia y deporte, anterior a este período se dio fundamentalmente en el contexto anglosajón y europeo de fines de siglo XIX y principios del XX, a partir del desarrollo de la pedagogía activa, insistiendo que el deporte, y su enseñanza a través del juego contribuía en contraposición a la gimnasia al desarrollo activo del niño y el adolescente. Por supuesto, que los cambios pedagógicos no fueron los únicos que intervinieron en esta discusión, sino también las transformaciones y contribuciones de los fisiólogos fueron fundamentales. Y en la gran transformación al interior de la propia gimnasia también intervinieron ambos factores, tanto pedagógicos como fisiológicos, entre los más relevantes. Sobre este punto se recomienda Gleyse (2011); Holt; Vigarello (2005); Torres (2011); Malán; Craviotto (2014); Dogliotti (2016).

formación de campeones, lo que Vaz Ferreira<sup>162</sup> (1922: 33)<sup>163</sup> denominó “recordismo especialista”<sup>164</sup> ya que esto estaba en contra del desarrollo armónico e integral del cuerpo infantil.

El papel del Profesor frente a la sociedad no es el de simple conductor de individualidades “campeonistas” hacia el logro de “récords” o performances extraordinarias, sino el proporcionar a los alumnos un desenvolvimiento armónico del cuerpo y del espíritu, formando un ser activo y resuelto que va a colaborar en el servicio de todos (De María, 1954: 48).

Otras argumentaciones se centraban en la crítica al deporte espectáculo y al papel de la prensa, en el contexto del Uruguay recién obtenido el título de campeón mundial de fútbol.

Y si el deporte constituye la plataforma del récord y del negocio a veces poco limpio del espectáculo deportivo; si estimula y cultiva el narcisismo, la vanidad personal y desdén por las cosas del espíritu, si llena las páginas de la prensa con lisonjas y vulgaridades, si provoca rozamientos y despierta las pasiones patrioterías y belicosas de la multitud en torneos internacionales, (recuérdese escenas al triunfo de nuestros futbolistas), ésto se debe a la poca educación deportiva, a la baja calidad tanto de parte de atletas como por parte del público.

Ahora bien, el deporte es sí, libre de la obsesión del récord, en su primitivo y verdadero carácter, llena y embellece enorme parte de la verdadera Educación Física.

No constituye propiamente un medio de desarrollo físico conveniente al niño como base de la educación escolar, sino que constituye más bien un medio de perfeccionamiento físico cuyo rol está al final, como consagración de la Educación Física” (Bentancor, 1954: 37 – 38).

En estos años, todavía se insistía desde argumentos inspirados en la Escuela Nueva y en el pensamiento vazferreiriano, que el deporte no era un medio recomendado de educación física, sino luego de culminada la etapa escolar, al iniciarse la adolescencia.

Otros argumentos aludían a la oposición entre “recordismo especialista” y salud:

El deporte deja de ser deporte, porque toda actuación que obligue a sufrir desgaste físico y perjuicio orgánico, no es una exaltación de la educación física, sino el abuso inadecuado de unas facultades, siempre limitadas, que se ponen al servicio de un espectáculo antes que de la salud del cuerpo y de la mente (Preobayensky, 1954: 136).

Si bien los temas de educación fueron los que predominaron frente a los de didáctica o enseñanza, especialmente dos tesis trataron los principios generales de esta última. La enseñanza era entendida fundamentalmente como proceso de aprendizaje, confundiéndose la primera en el segundo y este último en términos de evolución orgánica. Así se presentaba en una tesis dedicada al tema de la enseñanza de la natación: “Analizamos primeramente los principios generales de la enseñanza,

<sup>162</sup> 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 con 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.

<sup>163</sup> Se citó por el año en que Vaz Ferreira dictó la conferencia en el ámbito de la CNEF y no por el año de edición.

<sup>164</sup> Entre la serie de errores y males que conlleva el “recordismo especialista” Vaz Ferreira destaca: su oposición al juego, la falta del desarrollo de fuerza equilibrada, la unilateralidad y grado de fuerza excesiva que ocasionaba desequilibrios y se oponía a la salud, el solo hecho de atender a la juventud abandonando la adultez y la vejez, perjuicios físicos en etapas posteriores y abandono de los “normales” y los “débiles” por solo atender a los excepcionales (Dogliotti, 2015: 104 - 106). Para un análisis del discurso vazferreiriano en relación a la educación física consultar Dogliotti (2015: 100 – 108).

principios aplicables no solo a la natación, sino a todo proceso de aprendizaje que pretenda una obra de real valor” (Busch, 1954: 1). En este contexto la enseñanza y sus métodos era entendida como un sistema que “se debe graduar teniendo en cuenta su edad y sexo” (Busch, 1954: 2), según las características orgánicas o biológicas del cuerpo y la mente en cada edad y en cada sexo.

Principios generales de la enseñanza

¿Cuál es el mejor método a seguir? Aquel método racional, basado en una serie de razones pedagógicas y psicológicas, que se apoyan además en las condiciones del medio, clima, edad, sexo y cualidades individuales de los alumnos. El método no será nunca único ni inflexible, pero debe ajustarse siempre a ciertas condiciones imprescindibles (Busch, 1954: 7, el subrayado es de la autora).

La enseñanza que se entendía como el método racional, informado por las ciencias psicológicas y pedagógicas, se centraba en las características del alumno (sexo, cualidades individuales y edad) y del medio. A diferencia de la *didáctica comeniana* donde el método era único<sup>165</sup>, aquí se señalaba que no fuera único ni inflexible.

Los principios generales de enseñanza de la educación física citados en varias de las tesis<sup>166</sup>, aludían, por un lado, a la determinación del cuerpo orgánico, y por el otro, a lo que se entendía por principios metodológicos a cumplir en su enseñanza. Nuevamente la enseñanza se mimetizaba y confundía con el método, y menos se preocupaba por el saber a transmitir que por las características orgánicas, tanto mentales como corporales de los educandos. Estos eran:

- a) continuidad (acompañar al ser humano en todas las etapas evolutivas, la actividad debe evitar toda interrupción que perturbe los procesos funcionales y psico-espirituales estimulados);
- b) progresividad (gradación pedagógica en la dificultad e intensidad de la actividad a realizar, a partir de lo psíquico o físicamente simple a lo complejo);
- c) variabilidad (forma de crear nuevos centros de interés que contemplen los deseos generales de la clase, los especiales de cada individualidad y los fundamentos técnico-pedagógicos de la disciplina);
- d) alternancia (cada clase, así como el plan anual o semanal, obedecerán a una curva regular, ascendente e ininterrumpida, que debe ser respetada por razones fisiológicas; la gradación de la intensidad del esfuerzo, como el descanso alternado de las diferentes masas musculares, nos llevará a evitar un gran déficit de oxígeno al finalizar la clase, ya que la alternancia en la actividad permitirá recuperar la cuota de oxígeno necesaria en el decurso de la lección) (Bentancor, 1954: 28 – 29; Busch, 1954: 7-9).

<sup>165</sup> El ideal pansófico de Comenio estaba en encontrar un método único e ideal, que pudiera enseñar todo a todos.

<sup>166</sup> Estos principios son extraídos del apartado 1 “Educación Física y Gimnástica” del Capítulo I del Manual de Didáctica de la Gimnástica de Langlade (1956d), que trata de fines, medios y principios fundamentales de la educación física y son citados por las tesis Preobrayensky (1954); Busch (1954) y Bentancor (1954).

Se mezclaban aspectos de una *didáctica comeniana* relativos a la gradación en grados de complejidad, de lo simple a lo complejo, con principios pedagógicos escolanovistas, como el trabajo por centros de interés, la centración en el alumno, el partir de los deseos e intereses del grupo y el individuo, aspectos específicos de una *didáctica psicologizada* que pone el centro en el aprendizaje y en acompañar el método al desarrollo de las etapas evolutivas del educando, y finalmente, aspectos centrados en el desarrollo fisiológico del cuerpo.

#### 1.3.3.2. La enseñanza como didáctica curricularizada o tecnicista

En sintonía con la inclusión en esta década de aspectos relativos a la enseñanza o didáctica en el Programa de Pedagogía, la siguiente tesis ubica estos aspectos en un capítulo titulado “Pedagogía”.

##### Consideraciones generales sobre la enseñanza

Se ha demostrado claramente que las experiencias son básicas en el aprendizaje. Las personas reaccionan ante un estímulo y esta forma de reacción se aprende. La teoría de las conexiones en la enseñanza, es una de las más aceptadas por los educadores. Esta teoría dice que el aprendizaje se produce por medio de una serie de conexiones nerviosas que se hacen mucho más permeables por la repetición de la respuesta. Una creencia muy común en todos los sistemas de psicología es que la conducta de un individuo está influida o condicionada por sus experiencias pasadas (Preobayensky, 1954: 8)

Es clarísimo en esta cita como la enseñanza se sustituye por el aprendizaje o es definida desde la teoría de las conexiones desarrollada por Skinner que estudia desde la teoría conductista cómo aprenden los individuos. Varias son las tesis que lo citan. La base de esta teoría es la experiencia entendida como acumulación de estímulos y las respuestas a ellos por parte de los individuos como conducta; la fisiología y lo orgánico (como conexiones neuronales) es su sustrato epistemológico.

Como dice Skinner, experimentar es percibir, sentir, pensar, tener propósitos, crear y obrar. Por lo tanto, la experiencia que produce directa o indirectamente una conducta y un servicio mejorados, es la más valiosa, tanto para el individuo como para la sociedad. Implica además un proceso de individualización y de socialización que lleva consigo crecimiento y conducta (...)

Ahora bien, considerada como producto, la Educación es el resultado alcanzado por el desarrollo y la experiencia o actividad del aprendizaje (Bentancor, 1954: 1- 2).

En esta teoría del aprendizaje, la conducta es efecto de lo exterior al individuo: de la experiencia que proporciona estímulos. Lo observable y medible a través de la ciencia experimental constituye la base epistemológica de esta teoría y el énfasis es puesto en el producto o resultado y las actividades de aprendizaje. En esta perspectiva, el método lejos de ser entendido en función del saber a enseñar, es instrumental y una guía para provocar el aprendizaje en función de los objetivos planteados. La importancia en la planificación por objetivos conductuales que se desarrolló en el ámbito educativo a partir de esta teoría y el surgimiento de la teoría curricular que pone el acento en la planificación en función de una racionalidad técnica es central en esta perspectiva.

### Métodos de enseñanza

Método es la forma en que se hace una cosa. Cuando hablamos de métodos de enseñanza, queremos significar procedimientos que se han usado repetidamente y que representan una técnica familiar que ha ido mejorándose en la práctica y por la experiencia. Los métodos pueden valorarse en términos de principios fundamentales, guías y por su efectividad en acompañar los objetivos de la educación (Preobrayensky, 1954: 10).

El método pensado desde el aprendizaje era procedimental y en función de las conductas a lograr en los individuos; así se soslayaba el saber a enseñar. Por eso al detallar sus principios fundamentales se destacan cualidades como rapidez, eficiencia y efectividad, partir de los intereses de los educandos, experiencia, resultados, demostración, disciplina, control y manejo de la actividad.

Principios fundamentales del método, procedimientos adecuados en todo método de enseñanza:

- 1ª Deben efectuarse adaptaciones de acuerdo con la diversidad de intereses y capacidades que se encuentran en los diferentes individuos
- 2º El aprendizaje de los alumnos debe proyectarse en términos de su pasado experimental, ya que las nuevas experiencias se interpretan a la luz de las experiencias pasadas
- 3º Hay que mantener a los alumnos interesados, receptivos y voluntarios para que el aprendizaje sea así más rápido, más eficiente y más efectivo
- 4º Los alumnos deben saber claramente cuales son los resultados que se esperan, y han de estar al tanto, a intervalos regulares, de los progresos que han efectuado
- 5º Los alumnos deben tener oportunidades para demostrar lo que han aprendido
- 6º Debe haber una forma de disciplina, control y manejo, apropiada a las actividades que se están practicando (Preobrayensky, 1954: 10 – 11).

El aprendizaje motor es el que mejor se adapta a la teoría conductista, en tanto exige la ejecución de movimientos a alta velocidad y en forma automática. Entre sus principios se destaca la importancia en la demostración y el modelo, captación del interés, centralidad en la actividad, práctica y ejecución, reforzamiento de las conductas deseables, eficiencia y eficacia, rapidez y automatismos, resultados, importancia en la organización de la clase.

### Desarrollo de las habilidades fundamentales o motoras:

Como resultado de estudios que se efectuaron sobre la psicología del aprendizaje motor, se han aceptado ciertos principios que pueden aplicarse al desarrollo de las habilidades. Algunos de los más importantes:

1. El alumno debe estar interesado y en estado de buena voluntad (...)
  - 2.. Debe efectuarse una demostración clara y comprensible (...)
  3. Después que los alumnos hayan analizado, discutido y observado el modelo, pueden comenzar a practicar la destreza. El profesor debe destacar y aprobar las ejecuciones correctas y tratar de evitar las inconvenientes. (...)
  6. (...) darse privilegio a la forma correcta de ejecución y no destacar las faltas que puedan cometerse. (...)
  7. (...) la ejecución de las destrezas debe hacerse en forma automática y mecánica. (...)
  9. La distribución del tiempo y de los períodos de práctica ha de ser tal que asegure el máximo de mejoramiento con el mínimo de tiempo. (...) Esto significa una buena organización de la clase para conseguir los resultados que se desean en el tiempo dado
  10. (...) la ejecución de las actividades con la máxima eficacia y facilidad (...)
  11. Hay que ofrecerles en todo momento oportunidades para que critiquen sus propias performances (...)
  12. (...) ejercitar las destrezas fundamentales para asegurar la retención de las reacciones deseables. (...)
- Los alumnos deben conocer los objetivos que se tratan de conseguir y permitírseles que dirijan su propia práctica dentro de lo posible (...)" (Preobrayensky, 1954: 11 - 14)

El involucramiento del alumno en la autocrítica de su propia ejecución, y para ello el conocimiento del modelo, las conductas y objetivos deseables a alcanzar es parte central de esta perspectiva. La planificación detallada de las actividades de aprendizaje en función de los objetivos era clave, así como, la centralidad en la práctica en tanto desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Principios generales de toda buena práctica

1. La práctica y la ejecución deben ir acompañadas por cierta satisfacción (...) Una manera de conseguirlo es organizar las destrezas fundamentales en forma de juegos simples de carreras de postas (...)
2. Los alumnos deben tener interés en las actividades que se están practicando. Para conseguirlo hay que hacerles comprender el significado de la ejercitación y que las actividades estén dentro del campo de sus experiencias (...)
4. Las destrezas deben practicarse en la misma forma que (...) se emplearán en (...) situación real (...)
6. (...) atención a la ejecución del ejercitamiento (...) atienda todo el tiempo conciente y seriamente si desea mejorarlas (...)
7. La práctica debe conducirse con viveza y precisión para reducir el tiempo que transcurre entre el estímulo y la respuesta. En una ejecución eficiente y hábil de las actividades motoras, la velocidad va unida a la exactitud (Preobayensky, 1954: 14 – 16).

Los juegos eran utilizados como estímulos positivos para obtener respuestas agradables y satisfacción en la actividad. El partir de experiencias pasadas ayudaba a captar el interés y la obtención de buenos resultados de aprendizaje. Los resultados eran evaluados en función de los objetivos planteados, así se cerraba el ciclo de planificación lineal, racional y técnica: establecimiento de objetivos, planificación y ejecución de actividades y evaluación de los resultados en función de los objetivos planteados. El “control y manejo” de este proceso circular era central en esta *didáctica curricularizada*.

En varias de las tesis, inspirada en la filosofía pragmática de raigambre anglosajona, se insistía en que la educación física era una de las mejores escuelas de formación para la vida, para el trabajo y que debía buscar en todo momento una utilidad práctica. Así se expresaba que la educación física debía tender “a la formación de sujetos honestos, capaces, utilitarios y con capacidad de trabajo muy amplia” (De María, 1954: 22). Para esto se debía lograr “resultados utilitarios” y el profesor “deberá tender a lograr realizaciones utilitarias propias que bregarán por el logro de adelantos y progresos en la faz educativa que dirige” (De María, 1954: 59).

En la *didáctica curricularizada* fue central la figura del profesor de educación física como un buen administrador, gestor y planificador de las actividades, la teoría de la administración tayloriana que esta discursividad trasladó desde el ámbito económico al pedagógico fue clave en su configuración. Así se expresan las diferentes características que debía tener una directora técnica a cargo de un equipo de básquetbol femenino, donde se destacaba la capacidad de organización y administración.

Resumiendo, para tener éxito como directora técnica de un equipo se necesitan conocimientos pedagógicos, conocimientos técnicos, habilidad para escoger las jugadoras que son campeonas potenciales, voluntad para entrenar asidua y firmemente, una filosofía deportiva amplia, una personalidad adecuada, y capacidad para organizar y administrar. De todas estas cualidades tal vez la última sea más



importante, porque ella da a la directora técnica lo necesario para coordinar todas las demás haciendo su trabajo coherente e inteligente (Preobrayensky, 1954: 134).

#### 1.3.4. Entre la enseñanza universitaria y la formación docente

En este apartado se intenta responder fundamentalmente a la siguiente pregunta ¿cuáles fueron las principales críticas y divergencias planteadas por parte de los estudiantes a la educación física de su momento y a la formación transitada? Es en estos planteos donde pareciera aparecer más enfáticamente sus voces, su ser juvenil, crítico y reflexivo. Aunque en términos generales, la mayoría de sus planteos responden menos a una identificación propia con su nueva generación, lo juvenil y adolescente<sup>167</sup> que a una reivindicación común con la de los adultos y sus profesores. Muchas también son similares a las expresadas por las autoridades de ISEF y de la CNEF, aunque por momentos también son críticos con ellas.

Una tesis que trabaja específicamente el rol del profesor de educación física con niños “anormales mentales” y con “trastornos de conducta o emocionales” realiza una dura crítica al papel general del estado frente a este tipo de población. Expresa: “lo que se ha hecho por ellos es arrojarlos en hospicios, cárceles y asilos como incurables, saliendo a veces de ellos, pero no por mucho tiempo” (Girrat, 1954: s/p).

Varias son las tesis que abordan la crítica situación que atravesaba en ese entonces la CNEF, organismo rector de la educación física nacional.

No hay porqué llamarse a engaños: la Educación Física en nuestro país no cumple con sus verdaderos fines educativos. El fomentar la instalación de plazas de deportes, tanto en Montevideo como en el resto de la República no es ni se considera obra educativa. Además es inútil que la Comisión Nacional se llena de planes de acción cuando éstos no son llevados a la práctica. Hay que recordar que nuestra acción no es teoría sino práctica (Bentancor, 1954: 83).

Plazas que casi se podría decir en estado de abandono (Bentancor, 1954: 85).

Un descenso que de no introducirse reformas vitales en su contextura, corre el riesgo de hacerse vertiginoso (Mauad, 1953: 41).

Pero con el transcurso del tiempo, esta Plaza se ha estacionado en su trayectoria, no habiendo realizado más que una repetición casi metódica de sus actividades (Mauad, 1953: 65).

A más de 40 años de creada la CNEF, los estudiantes plantean que esta se ha preocupado más por el deporte de competencia que educativo, que ha caído en la monotonía o burocratización de sus actividades y que no ha puesto en práctica sus planes de acción, como el de Centros de Recreación, proyectado por Raul A. Previtali en 1940<sup>168</sup>. Una tesis proponía su implementación a través del

<sup>167</sup> No olvidar que podían ingresar con cuarto año de liceo aprobado, osea con apenas 16 años de edad.

<sup>168</sup> Como presidente de la CNEF, propuso, en el Plan de Acción de la CNEF, llevar adelante los “Campus” o “Centros de Barrio”, los primeros en las localidades del interior y los segundos en los distintos barrios urbanos de Montevideo. Ambos propiciarían un “ambiente de cultura integral”. En ellos se desarrollarían actividades físicas, intelectuales, artísticas, sociales y manuales. Para ello proponía la creación de: jardín botánico, museos de arte, teatro, salón de conciertos, fiestas populares y la ampliación del “folclore”, exposiciones, fiestas, danzas, clubes

desarrollo de bibliotecas, círculo de estudios, lecturas, torneos y excursiones, y teatro experimental (Mauad, 1953: 66). Pareciera que esta propuesta se alejaba de una visión más tradicional de la educación física centrada en actividad física con centro en el organismo y se trascendía la pura economía y administración de los cuerpos.

Las tesis planteaban tensiones al interior de la CNEF entre las autoridades y los profesores de educación física. “Las relaciones entre la Comisión Nacional y su personal docente, no han sido de un tiempo a esta parte todo lo cordiales que era dable esperar” (Mauad, 1953: 48). Entre los principales factores que explicaban según los estudiantes esta tensión estaban la falta de infraestructura edilicia, materiales de trabajo y personal docente.

En todos los niveles del sistema educativo los tesisistas presentaban críticas a la situación en que se encontraba la educación física, tanto en la edad preescolar, en la educación primaria, secundaria, preparatoria como universitaria.

Hay sin embargo en algunas plazas de deportes lugares destinados a niños en edad pre-escolar, llamados “rincones infantiles”, mal organizados y sin vistas educativas, siendo lamentable el abandono en que se tiene a los niños menores de 6 años (Bentancor, 1954: 60).

El Plan de Educación Física liceal, desde su creación, se ha llevado a la práctica así – salvo raras excepciones – de cualquier manera, y nosotros sabemos bien el resultado obtenido: cualquier cosa (Mauad: 1953: 28).

Algo digno de mención, que siendo la gimnástica obligatoria en liceos y preparatorios, no se le preste en nuestro país ninguna atención. Debemos culpar de ello a las autoridades, tanto el Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, como a la Comisión Nacional de Educación Física, la cual fomenta mucho el deporte nacional y no la verdadera Educación Física (Bentancor, 1954: 64)

Casi la totalidad de nuestras escuelas públicas primarias que abarcan el grueso de nuestra población infantil, carece de medios adecuados para la práctica de Educación Física. Educación Física universitaria no hay (Bentancor, 1954: 86).

Los estudiantes eran críticos con las autoridades responsables de esta situación, por más que el ISEF dependiera de la CNEF y las tesis eran albergadas, en ese entonces que el ISEF carecía de la suya, en la Biblioteca de la CNEF. Pero las críticas no solo se dirigían a la CNEF y al sistema educativo, “igual ocurre en la Educación Física de las multitudes obreras, empleados de comercio, empleados públicos, campesinos, artesanado, etc, y de todo el resto de la población, tanto masculina como femenina” (Bentancor, 1954: 86). El ideal pansófico de una educación física para todas y todos promulgado en la Ley de Creación de la CNEF en 1911, no se había podido conquistar aún, y a ello referían los tesisistas.

Entre las tensiones expresadas por los estudiantes, nos interesa especialmente una que nos ha llamado la atención surgiera ya en los cincuenta, la relativa a “los teóricos” versus “los prácticos”. Esta pareciera haber sido más una tensión surgida hacia finales del siglo XX, cuando se

---

literarios y de arte, cuadros filodramáticos, concursos, demostraciones y prácticas de carpintería, encuadernación, herrería, radio, labores, jardinería, apicultura, avicultura (Previtali, 1940, pp. 12-21 *apud* Dogliotti, 2015: 209 – 210).

introdujeron los primeros cambios hacia la transformación en una carrera universitaria, formación en investigación, creación del Departamento de Investigación y Extensión, entre las principales transformaciones realizadas hacia una formación universitaria. Sin embargo se plantea:

Jamás faltarán los teóricos que pululan por doquier en el ambiente de nuestra carrera- a quien ya es hora de que dejemos de lado- intentando convencernos con sus peroratas académicas sobre lo que debiera ser o significar el Profesor, en medio de la sociedad en que actúa. (...)

Se ha teorizado largamente con muy poca base práctica y ahora llega el momento de reconocer el error (...) por ese [camino teórico] no se arriba a soluciones efectivas. (...) (Mauad, 1943: 53 – 54).

El tesista se posiciona en el lugar del “práctico” y realiza una dura crítica a “los teóricos”, a su entender, el principal error había sido que la “teoría” había carecido de base “práctica” o “soluciones efectivas”. Señalaba la debilidad profesional en que se encontraba el campo a causa de la imposibilidad de cumplir en “la práctica” con esas máximas teóricas.

Le ha faltado jerarquía profesional hemos dicho, jerarquía en los hechos (...) Se le ha dado al Profesor una jerarquía teórica, de papel escrito, sin la fuerza necesaria como para abrirse paso al terreno de las realizaciones. (...) El Profesor de Educación Física en el medio liceal, no tiene la jerarquía de un profesor de cualquier otra asignatura, ni la actividad que practica tiene a los ojos de quienes la observan, el peso necesario para imponerla como algo serio y de fundamental necesidad (Mauad, 1943: 54 – 55).

Pero la tensión no se configuraba en torno a la clásica oposición entre normalismo y universidad o entre lo profesional y lo académico, sino entre la gran importancia que se le otorgaba, en el ámbito de la formación, a través de los diversos textos y manuales de clase, al profesor de educación física y el desprestigio que se vivía en el campo de actuación profesional, entre el discurso prescriptivo, el deber ser y la instanciación práctica.

Algunas tesis, en sintonía con lo planteado por las autoridades de ISEF y de la CNEF realizaron críticas a la deficiente situación edilicia y la falta de apoyo económico que atravesaba el ISEF en esa década<sup>169</sup>.

Pero no es posible que se exijan la formación de educadores más completos si no se cuenta con institutos especializados más modernos y que presenten las mayores comodidades para que la formación del maestro sea más eficaz. (...) La necesidad de ofrecer soluciones, ya sean materiales o didácticas al régimen actual de nuestro Instituto, para hacer más efectiva y brillante la formación del Profesorado” (De María, 1954: 105 – 106).

Las principales reivindicaciones de los tesistas se centraban en dos aspectos: estudiantiles y edilicios.

Con relación a las primeras, se señalaba que si bien se habían ofrecido becas de alojamiento, faltaban recursos para “un régimen alimenticio excelente para mantener un perfecto estado físico”,

---

<sup>169</sup> Es de destacar la realizada por el Presidente y el Director Técnico de la CNEF, Luis Franzini y Julio Rodríguez respectivamente, en el informe de la II LINGIADA elevado a la CNEF en marzo de 1950, “En el terreno práctico, notamos que carecemos de locales, instalaciones, profesores en número suficiente, medios y recursos materiales, remuneraciones que representen un aliciente para que los bachilleres mejor clasificados puedan escuchar su vocación y sus anhelos de estudio” (Franzini; Rodríguez, 1950: 28).

se presentaban insuficientes salas de clase para dar entrada al gran número de jóvenes, cuyo número aumentaba año a año (De María, 1954: 107) y se explicaba que “no es posible obtener buenos resultados a una clase práctica a la cual asisten setenta alumnos” (De María, 1954: 108). Por último, se criticaba que se ubicara el período de exámenes en el período normal de clases y se veía inconveniente que haya períodos extras de exámenes (De María, 1954: 111).

Con relación al segundo aspecto, dos tesis, en sintonía con propuestas llevadas adelante por las autoridades de la CNEF, realizaron una propuesta de creación de un local propio de ISEF. En una de las tesis dedicada específicamente al tema “La Arquitectura en la Educación Física” se transcribe en forma textual y luego se analiza el Programa para la Construcción del ISEF aprobado por la CNEF según expediente N.º 2820 del 27 de octubre de 1950<sup>170</sup> y carpeta 118 de 1944 (Sosa, 1954: 45)<sup>171</sup>.

Para fundamentar la importancia de esta construcción, se hace alusión a otras experiencias a nivel internacional.

Hoy brotan por todas partes, anexos a las Universidades, excelentes en materiales de gimnasia, contando con laboratorios especiales a las necesidades de los programas de estudios; situados en lugares apropiados a tal fin, siendo estos organismos el faro orientador de la Educación Física en el país (De María, 1954: 93).

Y es así como se crean los Institutos especializados encargados de la formación del Profesor, dependientes de las Universidades o de los propios Ministerios de Instrucción Pública (De María, 1954: 95).

Se solicitaba, por un lado, la necesidad de dejar de depender de la CNEF, pero si bien se mencionaban experiencias universitarias y la importancia de contar con laboratorios especiales adaptados a las “necesidades de los programas de estudio”, se presentaba la posibilidad de que tanto dependieran de la Universidad como del Ministerio de Instrucción Pública.

La propuesta de local propio realizada por los tesis, es muy similar, una de ellas, como explicitamos anteriormente, transcripta de la Propuesta aprobada por la CNEF en 1950. A continuación, realizamos una síntesis de sus principales componentes ordenados en 5 secciones según el Programa<sup>172</sup>:

<sup>170</sup> La aprobación del Programa en esta fecha debió ser consecuencia de la solicitud de construcción de un nuevo edificio para ISEF presentado dentro del Informe de la Segunda Lingiada por Franzini y Rodríguez, Presidente y Director Técnico de la CNEF respectivamente, en marzo del mismo año. Consistía en una propuesta muy detallada, inspirada en la visita a los países europeos, con cantidad, tipo y tamaño de cada espacio (Franzini; Rodríguez, 1950: 31bis a 33).

<sup>171</sup> La arquitectura seleccionada y prescripta por las autoridades educativas formó parte de una práctica discursiva que, según Escolano (2000) insidió en su materialidad en la configuración de determinada educación de los cuerpos, las sensibilidades y de una semiología que formó parte de diferentes símbolos estéticos y culturales como resultado de la interacción de factores económicos, técnicos y culturales, a menudo en conflicto. Es decir, la arquitectura pensada para la formación en educación física se constituyó en parte del currículum oculto y/o nulo o, como señala Escolano (2000) fue un elemento clave del currículum invisible y silencioso, aunque ella sea explícita y manifiesta.

<sup>172</sup> Nos parece relevante realizar un breve análisis del diseño arquitectónico ya que como señala Viñao Frago (2000: 281) “la arquitectura escolar como discurso material y forma de lenguaje no verbal (...) transmite jerarquías, valores, principios de orden y clasificación, representaciones mentales y, como tal lenguaje”. La propuesta arquitectónica que estamos analizando traduce, deja ver de alguna manera lo que se anhelaba para la formación en el campo de la educación física, los discursos que se tejían en torno a ella, tanto de parte de la autoridades como de

1. Dirección, Departamento Administrativo y Pensionado de Alumnos (dirección, subdirección, secretaría general, bedelía, depósito de útiles, sala de profesores, sala de estar alumnos, hall de entrada, museo histórico de educación física, salón de actos con cabina de proyección cinematográfica, depósito de útiles de limpieza, vivienda director, vivienda conserje, salón comedor 100 personas y duplicación en segunda etapa, pabellones masculino y femenino para internado de 100 alumnos cada uno);
2. Departamento de Educación Física (2 gimnasios con depósitos, auditorios, cuarto de estudio y descanso del profesor, vestuarios y baños de calor masculino y femenino; pileta de natación temperada de techo corredizo con local de calderas de calefacción; salón de esgrima y otro de boxeo y lucha; al aire libre: campo y pista de atletismo de 400m, 2 canchas de basquetbol, voleybal y tenis, anfiteatro de gramilla y jardín con árboles, pista de patinaje);
3. Locales e instalaciones para el desarrollo de las clases (6 salones de clase 60m<sup>2</sup> c/u, biblioteca y sala de lectura y local de trabajos manuales);
4. Departamento de Ciencias Biológicas (Sección Anatomía: sala de disección circular y salón museo; Sección Kinesiología: sala con equipo de proyección; Sección Higiene y Nutrición: 2 laboratorios; Sección Fisiología y Fisiología Aplicada: 4 locales; Sección Estudios Foto cinematográfico: 1 cámara oscura y 3 salas de archivo y estudio);
5. Departamento de Medicina, Kinesioterapia y Antropometría (sala de antropometría, gimnasio terapéutico, salón de fisioterapia y masaje, salón de hidroterapia, 2 salas de exámenes médicos, sala de primeros auxilios, sala de archivo y vestuarios y baños para 20 personas);
6. Departamento de Psicología Experimental y Filosofía (2 salones) (Sosa, 1954: 38 – 42).

La propuesta que nunca se llegó a instrumentar<sup>173</sup> era más que ambiciosa, estaba proyectada para ejecutarla en dos etapas, tenía una superficie total de 31.350m<sup>2</sup>, 8.350m<sup>2</sup> interiores y 23.000m<sup>2</sup> descubiertos, contando con un terreno de 45.000m<sup>2</sup><sup>174</sup> (Sosa, 1954: 47 – 51). En el análisis que realiza la tesista de la Propuesta, a cuatro años de ser aprobada por la CNEF, se explicitaban las dificultades de llevarse adelante porque hubiera implicado una desigualdad con relación a

los demás centros docentes y demás entes públicos. La situación nacional, especialmente en el aspecto de edificación docente es muy deficiente. Por otra parte la realización de este Programa requeriría sumas millonarias. En nuestra opinión, conociendo las dificultades de orden económico de producirse una

---

los estudiantes a punto de graduarse.

<sup>173</sup> A fines de 1956 todavía se estaba en la búsqueda del terreno, por resolución N.º 6907 del acta N.º 69 del 4 de diciembre de 1956 “Se designó al Prof. Julio J. Rodríguez, Prof. Andrés P. Ciappesoni, Sr. Humberto Fedullo y Prof. Alberto Langlade, para integrar la Comisión Especial que tendrá el cometido de estudiar todo lo concerniente a las obras del Centro Universitario de Educación Física y del Deporte y agilizar los trámites para la obtención definitiva del predio donde se instalará el Centro mencionado” (CNEF, 1957: 6). Llama la atención en esta cita la denominación de Centro Universitario en la órbita de la CNEF dependiente en ese entonces del Ministerio de Instrucción Pública.

<sup>174</sup> No se pudo acceder a la información sobre su ubicación.

mejora necesaria en la docencia en general, creemos que se establecería un desequilibrio al destinar sumas tan elevadas para tal realización (Sosa, 1954: 45 – 46).

Dos discursividades en tensión se presentan si comparamos la propuesta edilicia con la precedente argumentación: *discursividad normalista* - *discursividad universitaria*.

Entre los aspectos referidos a la segunda se destacan: la estructuración de las secciones en cuatro Departamentos referidos a áreas de conocimiento (Educación Física; Ciencias Biológicas; Medicina, Kinesioterapia y Antropometría; Psicología Experimental y Filosofía); evidentemente esta división da cuenta de que la investigación en el campo de la educación física se sustentaba en las ciencias biomédicas y estaba formada por una yuxtaposición de campos disciplinares y profesionales sin posibilidad de delimitación de un objeto propio. Los laboratorios de investigación no se proyectaron dentro del Departamento de Educación Física donde convergían los espacios dedicados a las prácticas corporales del campo, sino en los restantes tres departamentos. En ellos se presentaban una combinación de investigación básica y aplicada, y otros servicios médicos que se configuraban más cercanos a una discursividad profesional que académica, como: salas de kinesiología, higiene y nutrición, gimnasio terapéutico, salones de fisioterapia y masaje, hidroterapia, exámenes médicos y primeros auxilios. Por otra parte, la proyección de un museo histórico de educación física muestra la importancia que se le pretendía otorgar a la investigación histórica en el campo.

Con relación a la discursividad normalista, los estudiantes se posicionaban e identificaban con los restantes centros de formación de docentes, y entendían que no se estaba en las condiciones para poder acceder a tan cuantioso proyecto. Por otra parte, los beneficios señalados en torno a la construcción de un internado estudiantil<sup>175</sup>, también formaban parte de este entramado discursivo, entre los más importantes se destacaban: 1º “eficaz control del régimen de vida de cada estudiante en particular”, 2º asegura la alimentación correcta y eficiente, controlada por médicos dietistas, 3º un control seguro sobre el estudio de los alumnos, 4º “control del estado de salud del alumnado”, 5º evita pérdidas de tiempos en traslados a locales dispersos (De María, 1954: 108 – 109). El disciplinamiento sobre el cuerpo a través de la normalización de las conductas de higiene, tiempos de estudio, alimentación, eficiencia en los tiempos de traslado configuraban una *discursividad normalista*.

A partir de este análisis, si bien no es tema de nuestra investigación, nos parece importante señalar que “la ubicación y disposición física de los espacios destinados a una finalidad o función determinada en el seno de cualquier institución reflejan tanto su importancia como la concepción

---

<sup>175</sup> Se encontraban en la región algunas experiencias de internado, la más cercana en Buenos Aires, fue el Instituto Nacional de Educación Física (INEF) Gral. Belgrano. Para un investigación sobre este internado como dispositivo de formación de una cultura escolar, se recomienda Aisenstein; Feguín (2016); Aisenstein; Elías (2018).

que se tiene sobre la naturaleza, el papel y las tareas asignadas a dicha función” (Viñao-Frago, 2000: 279). En este sentido, es por ello que del análisis del proyecto arquitectónico de la formación del profesor de educación física se dio cuenta de un modo combinado de las tensiones entre normalismo y universidad.

Es de destacar que en general en las tesis se valoraba, de un modo similar a las autoridades de la CNEF<sup>176</sup>, la formación recibida y se agradecía a sus docentes en la introducción o al cierre; una de ellas explicita que el ISEF presenta “un plan de estudios y un cuerpo de Profesores que lo colocan a un mismo nivel en capacidad técnica y didáctica con los principales centros de Educación Física de América” (De María, 1954: 96).

### En síntesis

En este subcapítulo se abordó la formación del profesor de educación física desde la mirada peculiar de los estudiantes a punto de egresar, el análisis de sus tesis permitió conocer la selección y tamiz de conceptos, ideas, teorías y perspectivas, y modos de actuar, sentir y pensar recibidos a lo largo de su formación. En cierta medida las tesis se constituyeron en un elemento síntesis y catalizador de la trayectoria formativa recorrida.

Es importante destacar que la tesis como documento era un trabajo académico que previo a su realización, la temática seleccionada por el estudiante debía ser aprobada por parte del Jefe de Estudios, momento a partir del cual se desencadenaba el proceso de tutoría a cargo de un docente designado por aquel. Estos aspectos debilitan la posibilidad de que en este tipo de documento se exprese la voz estudiantil y sus reivindicaciones y críticas, sin embargo, muchas de las tesis analizadas dieron cuenta y resultaron potentes para analizar algunos de estos aspectos.

Con relación a cómo entendían su formación, a cuáles eran las principales características que debía tener un buen profesor de educación física, se nuclearon estos interrogantes fundamentalmente en torno a dos tensiones: discursividad *normalista* – discursividad *profesionalista*; formación pedagógica – formación técnica específica del campo.

Con respecto a la primera tensión, hubo una primacía de los componentes normalistas centrados en la continuidad de los principales componentes actitudinales y espirituales de la teología cristiana en un nuevo envase, el laico. El profesor de educación física fue delineado como modelo, apóstol, pastor, caracterizado con actitudes de entrega, sacrificio y abnegación en un vínculo amable, de servi-

---

<sup>176</sup> Destacan el Presidente Luis Franzini y el Director Técnico de la CNEF al regreso de la II Lingiada: “en cuanto a conceptos, amplitud y alcance interpretativo de la educación física como ciencia y de todos los medios y recursos que se pueden emplear para alcanzar sus objetivos, se puede afirmar que nuestro país está en un lugar de privilegio entre los más avanzados del movimiento mundial” (Franzini; Rodríguez, 1950: 28).

cio y amor a las almas de los niños, como forma de su gobierno y autogobierno. Los sistemas educativos, mediante la instrucción se constituyeron en la modernidad, según Foucault (2006), en una de las instituciones clave del gobierno pastoral. Estos aspectos eran tensionados, por momentos yuxtapuestos en forma un tanto contradictoria y en otros retroalimentados, con elementos de una *discursividad profesionalista*. Entre sus principales aspectos, se destacaba la ubicación del profesor como un profesional de la educación, de un trabajador que debía recibir una remuneración acorde a su labor. Esta discursividad que aparecía en forma mucho más tenue que la anterior era producto de un contexto histórico y social que recién comenzaba a emerger con fuerza en estas décadas. En el año 1942 se creó la Asociación de Profesores de Educación Física del Uruguay (APEFU) (Blanco, 1948: 372) y en la misma década se había creado la Federación Uruguaya de Magisterio. La consolidación de la sociedad salarial en la región, que está en la base de la condición de trabajador del docente, se desarrolló en paralelo al avance del discurso tecnocrático/profesionalizante (Birgín, 1999: 50). Esto implicó el comienzo de nuevos dispositivos de regulación del trabajo de enseñar que en los cincuenta comenzaron a tener cada vez más presencia pero que se consolidaron hacia finales de la década del sesenta<sup>177</sup>.

Con relación a la segunda tensión, entre el polo técnico – polo pedagógico, la figura del profesor de educación física como un instructor versus educador fue más que reiterada en los tesis, tomando postura por el segundo, en el entendido que este se ubicaba en un mero transmisor mecánico de conocimientos y en la producción de un sujeto pasivo, aspectos nucleados en torno a la escuela tradicional, y en forma opuesta, el pedagogo aludía a la escuela nueva o activa. La opción por la figura del educador no implicaba desmerecer la importancia de los conocimientos a enseñar, en este sentido, los conocimientos de la disciplina eran tan importantes como los pedagógico-didácticos.

Gran cantidad de tesis al abordar las características de un buen profesor de educación física y los principios pedagógico-didácticos de la educación física, lo extraían en forma resumida o textual de los manuales del profesor Alberto Langlade. Esto da cuenta de la gran ascendencia que tuvo e imprimió a la formación, formateó modos de actuar, sentir y pensar de los estudiantes<sup>178</sup>. Por esto en el capítulo tres se aborda específicamente las concepciones de enseñanza y educación presentes en el discurso langladiano.

Las tesis son expresión de las diversas circulaciones y traducciones de ideas en el campo de la educación física y sus ciencias auxiliares (fisiología, pedagogía, psicología entre las más importantes)

---

<sup>177</sup> Birgín (1999: 50) destaca dos como centrales: las tendencias tecnocráticas de la división técnica del trabajo y la consagración legal de la consolidación de la sociedad salarial. No olvidarse que el Estatuto del Personal Docente es aprobado en nuestro país recién en el año 1968.

<sup>178</sup> El estudio de Torrón (2015) realiza diez entrevistas a profesores de educación física que dictaron clases en el ISEF y que fueron estudiantes en las décadas del 50 y 60, y sus testimonios también realzan y dan cuenta de la importancia de la figura del profesor Alberto Langlade en su formación.



tanto a nivel regional, europeo como norteamericano. Se citan con mayor frecuencia autores de Argentina, Brasil, Chile, Portugal, Francia, Suecia, Alemania y Estados Unidos. Esto da cuenta de la gran circulación de ideas y de una peculiar traducción local realizada fundamentalmente a través de los profesores a cargo de la formación, quienes, como se ha expresado anteriormente, viajaron con gran frecuencia en este período.

Con relación a las concepciones de educación física y cuerpo presentes en las tesis analizadas, se destacaba la presencia de una educación física menos al servicio de la política, al desarrollo de la ciudadanía y de una vida democrática de seres hablantes, que al de la economía y el desarrollo de la vida biológica y el cuerpo en tanto organismo. La educación física era funcional al desarrollo de una biopolítica, donde el *bios* fundamentalmente como *zoe* quedaba al servicio de la política, política fundamentalmente entendida como economía política del cuerpo y de la población, en un contexto de desarrollo del capitalismo. Se explicitaba, en forma un tanto contradictoria y en tensión, en el contexto de finalización de la segunda guerra mundial y de desarrollo de la guerra fría, por un lado, la importancia de la educación física para el desarrollo biológico de las naciones, para obtener una raza más sana y fuerte, y para la formación física de los obreros; y por el otro, las finalidades de la educación física en torno al desarrollo de los principios de ciudadanía, democratización social y solidaridad, sin diferencias de clase, raza, religión entre los pueblos y las naciones. Estos últimos generalmente quedaban por momentos combinados en forma de yuxtaposición y otras en forma de subordinación al desarrollo económico.

El sustrato epistemológico de la educación física era el de las ciencias biológicas y ellas configuran y formatean el triedro de saberes que formaban parte de la educación física: la psicología, la pedagogía y la sociología. Tres ciencias sociales y humanas que eran biologizadas al ser capturadas por lo orgánico y su correlato: las ciencias experimentales. Lo social en este entramado era entendido como socialización, como la relación de base biológica entre un individuo y su ambiente donde adquirirían mucha fuerza los aspectos hereditarios. Como producto de las investigaciones de la psicología experimental, se presentaron en forma recurrente en las tesis la idea de normalidad y anormalidad, construida a partir de sus estandarizaciones, logradas a través de múltiples ensayos de laboratorio, de medición y correlación de variables que relacionaban conductas y hábitos motores con el desarrollo de la inteligencia. Las nociones de desarrollo y maduración, que dieron lugar al establecimiento de las etapas y estadios evolutivos de la inteligencia y del desarrollo motor, se elaboraron en base a esta epistemología experimental y a partir de aquí se adecuaron las metodologías y progresiones de los distintos “medios de la educación física” (deportes, juegos y campamentos, gimnasia y danzas) a cada uno de ellos.

Con respecto a las principales nociones de educación y enseñanza presentes en los trabajos académicos de los estudiantes, el escolanovismo como *pedagogía psicologizada* y el tecnicismo como *didáctica curricularizada* tuvieron un peso predominante formando parte de una discursividad de la *teoría de la enseñanza-aprendizaje*.

El movimiento Escuela Nueva o Activa, con la complejidad de corrientes psicológicas y filosóficas que albergó en su seno, se configuró más cercano a la educación que a la didáctica, si bien adquirió componentes de la segunda. Fue caracterizado a través de las tesis en torno a los significantes naturaleza, integralidad, libertad, espontaneidad, centralidad en el alumno, partiendo de sus intereses y de su realidad, y de la idea de niño activo en oposición a pasivo realizando una dura crítica a la escuela tradicional y su transmisión mecánica de conocimientos.

Varias tesis entendieron los principios generales de enseñanza de la educación física como máximas metodológicas prescriptivas para una buena enseñanza, como un conjunto de procedimientos determinados por las características orgánicas tanto mentales como corporales de los educandos, así se minimizaba o quedaba relegado el lugar del saber en la enseñanza. En ellos se hacía hincapié en cuatro aspectos:

1. en la gradación de la actividad física en grado de complejidad creciente al mejor estilo de una *didáctica comeniana*;
2. el desarrollo de principios pedagógicos escolanovistas, como el trabajo por centros de interés, la centración en el alumno, el partir de los deseos e intereses del grupo y el individuo;
3. el método pensado desde el desarrollo de las teorías psicológicas del aprendizaje y del desarrollo evolutivo, todos ellos articulados en una *didáctica psicologizada*;
4. la centración en el desarrollo fisiológico del cuerpo.

La *didáctica curricularizada o tecnicista* mostró sus mayores relieves en aquellas tesis que citaron en forma predominante literatura anglosajona, fundamentalmente de Norteamérica. La psicología conductista, fundamentalmente de Skinner, fue la base teórica más citada de esta perspectiva, mixturada con una filosofía de corte pragmático. Los principios de eficiencia y eficacia en la actividad física, la centración en la tarea o actividad de aprendizaje en nuestro caso motor, la figura del profesor de educación física como un administrador o gestor del aprendizaje, la planificación por objetivos de conducta observable, la secuenciación y fragmentación de las actividades configurando progresiones de ejercicios, fueron de las principales contribuciones de esta discursividad inspirada en los principios de la planificación económica en serie tayleriana. Lo económico vuelve a guiar y conducir el trabajo pedagógico del profesor de educación física, por momentos mezclados y en otros soslayando aspectos espiritualistas o escolanovistas.

Los momentos donde más emergió la voz de los estudiantes fue cuando señalaron o marcaron duras críticas a la situación de la educación física tanto en todos los niveles del sistema educativo (preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y universitaria), en el ámbito de la CNEF, en diversas instituciones de la sociedad civil y estatales (fábricas, institutos de rehabilitación, cárceles, hospitales, entre otras), como en el ISEF. Si bien fueron críticos incluso con las autoridades a cargo de estas instituciones, muchas de sus críticas eran coincidentes con los profesores del ISEF y sus autoridades. Entre las principales reivindicaciones realizadas se destacan las estudiantiles y la propuesta de construcción de un nuevo edificio. A través de ellas se muestra cierta tensión, contradicción y mixtura entre aspectos de una *discursividad normalista* y una *universitaria*. En la primera confluyen los beneficios del internado en el logro de una mejor y más regulada normalización de los cuerpos y de la población estudiantil, en la segunda, en la jerarquía otorgada al nuevo edificio en términos del desarrollo de la producción de conocimiento a través de la estructuración de la edificación en departamentos académicos y la construcción de laboratorios de investigación y de servicios de ejercicio profesional donde se mezclaba fuertemente el campo médico de la fisioterapia, la nutrición, entre otras, con el campo de la educación física.

Es de destacar que este proyecto le otorgaba a la formación una jerarquía hasta ese momento no alcanzada en el Uruguay y daba cuenta del empuje y las ganas, tanto por parte de los estudiantes como de los profesores y las autoridades a cargo del ISEF y de la CNEF, de lograr una formación de tipo universitaria de mayor jerarquía a la de ese momento, similar a las de otros países europeos y norteamericanos.

A lo largo del capítulo hemos analizado una gran diversidad de documentos y fuentes que dieron cuenta de algunos aspectos tanto del curriculum prescripto como del curriculum vivido de la formación de los profesores de educación física entre los años 1948 y 1959. Entre las principales fuentes se destacan: los dos planes de estudio (1948 y 1956) y los programas de cada una de las materias, el único reglamento encontrado del año 1952, tesis de graduación de los estudiantes, notas, cartas y actas de reuniones de profesores de la secretaría y jefatura de estudios, manuales de estudio, discurso de bienvenida a los estudiantes, relatos de celebraciones del Curso, informes de memorias de viaje y becas de estudio, principales resoluciones y fotos de la CNEF seleccionadas en su revista oficial, memorias de este organismo, testimonios en blog y en una publicación sobre los principales sucesos y hechos del ISEF relatados por un estudiante de la década de 1960. La triangulación de la variedad y tipo de fuentes nos permitieron reconstruir y entender la complejidad de la formación tanto en el nivel prescriptivo, deóntico y teleológico como del acontecer discursivo

de las prácticas, capturando los modos de hacer, sentir y pensar de los diversos actores involucrados (docentes, estudiantes y autoridades, entre los más relevantes).

El período abarcado por este capítulo (1948 – 1959) coincide con el mito vivido por los uruguayos de la década dorada, esto se reflejó en el impulso y empuje que tuvieron las principales políticas de la educación física llevadas adelante en el país, a través de la CNEF. Entre las principales que a nuestro entender tuvieron un impacto directo en la formación de los profesores de educación, se encuentran la gran circulación internacional de ideas, agentes y prácticas, a través de diversos dispositivos impulsados por el organismo: becas y giras de estudio al exterior; participación de delegaciones oficiales a los principales eventos y congresos en el campo de la educación física tanto en Europa (Suecia, Alemania, Francia, Suiza, Inglaterra) y en Estados Unidos como en países de la región (Brasil, Argentina, Chile, Perú), entre los más destacados; desarrollo de congresos internacionales en nuestro país e invitación de figuras de relevancia a nivel internacional; edición de la revista oficial a través de la creación del Servicio de Información Técnica y Bibliográfica<sup>179</sup>. Pareciera que en este período se vuelve a reeditar el empuje que había tenido la CNEF en sus primeras dos décadas fundacionales en cierta articulación discursiva entre batllismo y neobatllismo. Sin embargo, a diferencia del período fundacional, donde hubo una predominancia de la *discursividad asociacionista*, a través de la línea norteamericana de la YMCA, en la configuración del deporte en el Uruguay (Dogliotti, 2015; Malán, 2017), en este período se mixtura e imbrica con gran fuerza con la *discursividad de las corrientes gimnásticas europeas*, destacándose en la formación de los profesores la de raigambre neosueca. Las discusiones y tensiones entre las gimnasias y los deportes están presentes a lo largo del período, con ciertos énfasis hacia el adentro y el afuera del Curso/ISEF<sup>180</sup>. Se incluyeron los deportes colectivos (fútbol, básquetbol y voleibol) a partir de 1948, por primera vez en la formación, si bien ya tenían un gran desarrollo en las diversas instituciones deportivas del país. ¿Por qué un deporte tan practicado como el fútbol recién se integra en los preámbulos de la conquista del campeonato mundial? ¿Por qué tanta distancia entre el adentro y el afuera de la formación? Una de las hipótesis es la crítica al *recordismo especialista* y al desarrollo de los excesos de fuerza y especialización que podía tener este tipo de deportes al interior de las instituciones educativas. Es interesante mostrar un testimonio sobre lo sucedido en el

---

<sup>179</sup> Creado según resolución N.º 2874, acta N.º 40 del 5 de mayo de 1954, entre sus principales cometidos se destacan: “a) (...) proporcionar la información solicitada desde el extranjero sobre el desarrollo y la doctrina de la educación física en el Uruguay, b) organización de seminarios, etc., c) organización de un sistema de adquisición de obras técnicas por cuenta de los profesores que la soliciten, d) la preparación, ordenamiento y fiscalización del material técnico que se publique en la revista del Instituto, y la compilación de material para manuales, folletos, etc.” (CNEF, 1961b: 112).

<sup>180</sup> Se da cuenta con esta expresión Curso/ISEF a los dos modos de denominación de la formación del profesor de educación física.

Congreso Panamericano de Educación Física desarrollado en Uruguay en 1950, relativo a esta oposición entre la gimnasia y el deporte,

En esos tiempos, existía gran antagonismo entre la llamada "Educación Física", representada obviamente por el campo de la gimnasia, con relación al deporte y el alto rendimiento. Pues bien, Pedro de Hegedüs declaró explícitamente y de forma contundente que la Educación Física y el Deporte "debían de marchar juntos". Esto provocó gran controversia y la mayoría de los presentes quedaron como estupefactos ante semejante postura. En ese entonces para muchos docentes de la educación física, especialmente los "teóricos", la cinta métrica, el cronómetro, los deportes de equipo del alto nivel constituían "una blasfemia" ante la "verdadera" Educación Física, es decir, la gimnasia. Este maestro húngaro estaba completamente contra esta posición. Su propuesta prácticamente provocó una "silbatina". Años más tarde el Prof. Enrique Romero Brest (h) manifestó en una rueda de colegas en la ciudad de Colonia, Alemania "...esta posición de Pedro de Hegedüs en el Congreso del año 1949 [1950] nos pareció descabellada, pero con el paso del tiempo nos dimos cuenta que tuvo toda la razón... la Educación Física y el deporte no tienen por qué estar enfrentados, se complementan perfectamente". El Prof. Alberto Langlade con el tiempo llegó a adoptar la misma posición que de Hegedüs y Romero Brest<sup>181</sup> (de Hegedüs, 2004: s/p).

La hipótesis anterior también es reforzada por el hecho de que en la década de 1940 y 1950, a diferencia de la gimnasia<sup>182</sup>, no se contaba en el campo de los deportes colectivos con profesores de educación física formados para su dictado. El discurso del deporte como factor de integración social que comenzaría a instalarse en la década de 1960, a través del impulso de la UNESCO<sup>183</sup>, y que justificaba su articulación con la educación y su inclusión en el sistema educativo, no estaba todavía tan presente en este momento, recién se comenzaba a gestar.

En este período (1948 – 1959) la preparación del profesor de educación física atraviesa un proceso de ampliación de la formación pedagógica acompañada de una consolidación y profundización de las gimnasias de ascendencia principalmente neosueca, liderada por la figura de Alberto Langlade, y de iniciación en el aprendizaje de los deportes colectivos. Estos últimos tenían menor presencia en el curriculum, en carga horaria, calidad de la formación, y menos aún, la enseñanza de una teoría del deporte como sí estaba presente en la gimnasia. La mayor cantidad de manuales y textos encontrados en el período relativos a la gimnasia, la mayoría de autoría de Alberto Langlade con relación a los escasos de los deportes, era una muestra clara de esto. Como se analiza en el capítulo

<sup>181</sup> Esto fue reconocido por Alberto Langlade años más tarde, en 1962 cuando otorga un homenaje escrito en la revista *Orienta* frente al fallecimiento de Pedro de Hegedüs, así expresa: "Tal vez la mayor contribución de Hegedüs, de categoría mundial, haya sido el considerar los juegos, la gimnasia y los deportes como actividades interdependientes. (...) Su influencia deportiva demolía la ortodoxia. Por eso en el primer contacto con Niels Bukh, la justipreció y asimiló. (...) Cuando se le planteaba alguna pregunta sobre entrenamiento y rendimiento psicofísico repetía invariablemente: 'la explicación está en que Europa es un continente que evoluciona de la gimnasia hacia el deporte; que Estados Unidos de Norte América es la nación deportiva por excelencia y el Uruguay... El Uruguay solo juega'" (Langlade, 1962: 4-5).

<sup>182</sup> Desde la creación del Curso en 1939 y hasta 1948, año que asumió las cátedras Langlade, las gimnasias fueron dictadas por el Profesor Pedro de Hegedüs, húngaro, con título de profesor de educación física por el Real Instituto de Educación Física de Budapest (de Hegedüs, 2004).

<sup>183</sup> En el año 1956 la UNESCO había publicado un estudio titulado "El lugar ocupado por el deporte en la educación. Estudio Comparativo" a partir de una resolución del año 1954, de la Conferencia General, que instaba a la Dirección General "a realizar, con la colaboración de los Estados miembros y las organizaciones internacionales competentes, estudios destinados a fomentar y perfeccionar la práctica del deporte con fines educativos" (CNEF, 1961a: 5 - 6).

tres, en los programas de teoría de la gimnasia había una gran preocupación, a diferencia de las restantes materias prácticas (deportes individuales y colectivos, danzas, juegos y recreación), por la enseñanza de esa disciplina, por los procesos metodológicos y didácticos que el profesor debía poner en juego en su enseñanza.

Con relación a los principales anudamientos de sentido en torno a la educación y la enseñanza y su correlato en la selección que se realizaba de las principales perspectivas pedagógicas y didácticas, sostenemos que se combinaron una *pedagogía/didáctica psicologizada*, fundamentalmente a través del movimiento de la Escuela Nueva y de las aplicaciones de la teoría conductista, con una *didáctica curricularizada o tecnicista*.

La primera denotaba una cierta indistinción entre lo pedagógico y lo didáctico porque los contenidos clásicos de la didáctica, relativos al método se presentaban dentro del programa de Pedagogía; todavía no se había creado una materia específica como didáctica dentro del curriculum de la formación del profesor. Por otra parte, se confundía no solo lo pedagógico y su objeto, la educación, con lo didáctico y su objeto, la enseñanza, sino también a ambas con las teorías del aprendizaje, incluyendo temáticas específicas del aprendizaje dentro del programa de Pedagogía. En esta cadena de combinaciones y yuxtaposiciones semánticas, se llegaba hasta a sustituir por el aprendizaje a la enseñanza, debilitando fuertemente el lugar del saber a transmitir y convirtiendo a la enseñanza en la mejor intervención, lineal y transparente, en el aprendizaje del alumno. A nivel del curriculum prescripto, del análisis de los programas, y su comparación con el análisis de las tesis de los estudiantes, constatamos que la presencia del escolanovismo se hizo más presente y en forma importante, en estas últimas. Quizás lo escueto de los programas y con escasa o nula bibliografía no permitió encontrar sus rastros.

Producto de los efectos de la invasión del campo económico sobre el pedagógico, y del curricular sobre este último y el didáctico, se configuró también en esta formación una *didáctica curricularizada o tecnicista*, que abona a la hipótesis de la gran ascendencia anglosajona en la configuración del Uruguay moderno y de la educación física en el Uruguay. La *didáctica curricularizada* estuvo presente en la diversidad de fuentes relevadas, centrando el *quid* del acto de enseñanza en la planificación y desarrollo de las actividades de aprendizaje motor de los alumnos. Los principios de organización y administración, control y evaluación fueron clave en esta perspectiva. En esta configuración la enseñanza se confundía o más bien se entendía como entrenar y dirigir, sustituyéndose el saber/conocimiento por la actividad de aprendizaje; moverse, entrenarse, ejercitarse físicamente fueron sus correlatos.

En este entramado discursivo, el sustrato epistemológico de la educación física estaba compuesto por las bases biológicas, que atravesaban no solo a las materias del área biológica del curriculum

sino también a las psicologías y las pedagogías; estas adquieren gran relevancia en la década al aumentar enormemente sus cargas horarias. El cuerpo en tanto organismo era la base de la ciencia experimental que se traducía en el conductismo como fundamento psicológico de la *didáctica curricularizada*. La importancia y jerarquía que adquiría la herencia y el desarrollo de los biotipos, las clasificaciones de la inteligencia para establecer parámetros de normalidad y anormalidad, la importancia dada al rendimiento de marcas y a la selección según un biotipo y una serie de rangos morfológicos y de validación médica, entre otros aspectos, también tuvieron gran importancia en esta década y delimitaron, esculpieron y formatearon tipos de cuerpos excluyendo los que no se ajustaban a ciertos parámetros de normalidad. El reglamento aprobado en la década que sostenía que los alumnos no podían cursar el año siguiente con más de tres previas, las grandes exigencias de las pruebas de ingreso y las evaluaciones a los tres meses de ingresar por parte de la sala docente, hacían que esta formación tuviera un fuerte carácter segregador y excluyente, con exigencias muy importantes a nivel de rendimiento conductual, de salud y de aptitud física.

Las discursividades de la formación del profesor de educación física entre los años 1948 y 1959 oscilaron entre las siguientes principales: *discursividad normalista* y *discursividad profesionalista* propia de la formación docente, y *discursividad positivista-pragmatista* y *discursividad académica* característica de las universidades. No presentándose como polos antinómicos y excluyentes sino superponiéndose, imbricándose y presentándose muchas veces como pares en tensión; entre los más importantes: normalismo – profesionalismo, vocación – trabajo, conocimientos pedagógicos – conocimientos técnicos de la disciplina, enseñanza – investigación, formación docente – formación universitaria, lo profesional – lo académico, el profesional – el investigador.

La importancia otorgada en esta década al profesor de educación física como un educador que debía ser modelo y predicar con el ejemplo, nucleado en torno a significantes como vocación, entrega, sacrificio, sacerdocio, sagrada misión que se había configurado como *discursividad normalista* en el proceso de institucionalización de los sistemas educativos modernos, continuaba con mucha fuerza en este período pero que comenzaba a mezclarse con los primeros planteos, muy tenues, que lo ubicaban como un profesional de la educación y un trabajador, producto de un contexto de surgimiento de las primeras reivindicaciones salariales y la reciente gestación de la asociación de profesores de educación física del Uruguay<sup>184</sup>.

Pero en la configuración del profesor de educación física se presentaban no solo discursividades típicas de la formación docente, sino también surgen por primera vez en este período el firme

---

<sup>184</sup> Se destaca esta presencia en dos registros discursivos diferentes: por parte de las autoridades de la CNEF que sean equiparados los salarios de los profesores al resto del escalafón docente en la enseñanza básica y normal, y por parte de los estudiantes a punto de culminar sus estudios, en las propuestas de cambio planteadas en las tesis de graduación.

anhelo y propuestas de que el Curso y luego ISEF debía tener un carácter universitario, y en estas propuestas se yuxtaponían aspectos profesionalistas cercanos al ámbito de la medicina con algunos primeros indicios de desarrollo de la investigación mostrando en forma más que tenue la tensión entre lo profesional y lo académico.

El primer planteo relativo a una institucionalidad universitaria se presentó por parte de las autoridades de la CNEF (su Presidente y Director Técnico), a inicios del año 1950, con el empuje del intercambio internacional, al regresar de la II LINGIADA, en una propuesta un tanto indefinida entre ser Instituto Superior de Educación Física o Facultad de Educación Física. El segundo planteo se realizó por un grupo de docentes en el Seminario por cambio de Plan de Estudios en 1956, y según consta en actas de la CNEF en 1956, cuando se proyectaron las obras del Centro Universitario de Educación Física y Deporte. El tercer planteo y primero de pasaje explícito a la Udelar, se dio en el contexto de la Ley Orgánica de la Udelar, en el año 1958, por parte de los estudiantes, a dos años de creado el AEISEFU<sup>185</sup>, cuando realizaron su primera huelga en ISEF por discrepancias por la aplicación del Plan de 1956 y el reglamento vigente.

A estas propuestas un tanto aisladas, dispares y alejadas en el tiempo y sin un proyecto de fundamentación que las sostuviera en el tiempo, se agregaron a lo largo de la década una serie de acciones también un tanto fragmentarias que intentaban promover la investigación para el desarrollo profesional y académico del campo de la educación física. La primera a destacar fue desarrollada en octubre de 1950, cuando la CNEF aprobó un proyecto de nuevo edificio para el Curso de profesores de una envergadura impensada para la época a partir de las ideas y construcciones arquitectónicas traídas de la gira por varios países de Europa de regreso de la II LINGIADA. En un terreno total de 45.000m<sup>2</sup> se proyectaban laboratorios de investigación en el área de las ciencias biológicas y otros más cercanos al desarrollo de análisis médicos y del ámbito profesional de la medicina y sus profesiones auxiliares. La segunda a destacar, es la que acompañaba la propuesta de un nuevo edificio, en el Informe de la II LINGIADA, de destinar presupuesto específico para la investigación en el Curso de formación de profesores. En forma sostenida en el tiempo en esta década se impulsó la investigación en el campo de la educación física a través de dos acciones principales: el otorgamiento de becas para estudios en el exterior, la mayoría de quienes accedían a su regreso formaron parte del cuerpo docente de ISEF, y la inclusión de una sección científica en la revista oficial de la CNEF, que tenía como cometido explícito el desarrollo y estímulo a la investigación, la mayoría de los artículos nacionales eran escritos por docentes de ISEF.

En síntesis, la formación de los profesores de educación física en el período seleccionado para este capítulo (1948 – 1959) se configuró entre la formación docente, principalmente normalista y

---

<sup>185</sup> Asociación Estudiantes ISEF Uruguay.



acompañada de los primeros esbozos de un profesional y trabajador de la educación, y la formación universitaria, en donde convergieron más que nada a nivel de la propuesta y del deseo, los intentos de convertirse en una institución universitaria congregando en su interior una investigación mayoritariamente de tipo aplicada y articulada al desarrollo profesional del campo de la educación física informado e invadido fundamentalmente por las ciencias biomédicas.

## Capítulo 2. La formación del profesor de educación física (1960-1970)

En este capítulo se abordan las discursividades de la formación del profesor de educación física en la década de 1960, desde la perspectiva de los diversos actores institucionales (estudiantes, docentes, autoridades, egresados). En especial, se analizan las tensiones, hibridaciones, oposiciones y articulaciones entre la discursividad normalista y la universitaria, en los años posteriores al surgimiento, con la promulgación de la Ley Orgánica de la Universidad de 1958, de la *discursividad armonizadora del ternario* (Behares, 2011): investigación, enseñanza y extensión. Se intenta ver cuánto esta discursividad permeó al ISEF y en qué aspectos, y por otra parte, qué continuidades y rupturas se establecieron entre esta década y las dos primeras de esta formación.

Las principales fuentes seleccionadas se pueden dividir en dos grandes grupos, el primero nucleado fundamentalmente en los primeros seis años de la década, relativo a dar cuenta de los rastros de la voz estudiantil sobre la formación, entre los que se encuentran: su primer periódico, perteneciente a la Asociación de Estudiantes de ISEF, Uruguay (AEISEFU), un blog, un libro y una entrevista a informante calificado de estudiantes de esta década y una entrevista publicada por la revista oficial de la Universidad sobre uno de los principales acontecimientos estudiantiles de la década: la ocupación de ISEF de 1965. En el segundo grupo de fuentes ubicamos a los documentos oficiales de ISEF, entre los principales indagados se destacan: el plan de estudio con los programas de las unidades curriculares, el reglamento orgánico y el reglamento de ingreso, todos productos que datan del año 1966 como consecuencia de la Intervención de ISEF a cargo de un teniente coronel por parte del Consejo Nacional de Gobierno. También componen el segundo grupo diferentes documentos curriculares como circulares, notas y cartas de los principales referentes institucionales. La década de 1960, a partir de la implantación de los gobiernos colegiados del Partido Blanco (1959 – 1962 y 1963 - 1966) la política económica y social se caracterizó por la implantación de los primeros rasgos de un modelo económico liberal y la desarticulación paulatina del proteccionismo batllista acompañado de anti-industrialismo, el abandono de las prácticas proteccionistas a nivel social, la reforma cambiaria, monetaria y del sistema tributario (aplicación del impuesto a la renta). Esto se acompañó con el deslizamiento definitivo a la órbita de influencia estadounidense con nuevos criterios de seguridad nacional; gran capacidad de negociación y movilización de gremios y sindicatos a causa de su mayor organización y unificación; crecimiento numérico del movimiento estudiantil –fundamentalmente de enseñanza media– y la profundización en su politización y su cercanía con el movimiento obrero; cambios significativos en las izquierdas partidarias (formación de frentes programáticos y electorales) que, de todos modos, apenas alcanzaron un 9% de representatividad electoral y el surgimiento de las primeras organizaciones partidarias de la lucha

armada influidas por la Revolución Cubana y la ruptura chino-soviética. El retroceso de las prácticas de concertación social y la emergencia de recursos menos equitativos de distribución del ingreso –agravado por la profundización de la crisis económica y la inflación como problema endémico– provocaron una agitación social persistente (Nahum *et al*, 1991: 13 – 14; Broquetas, 2016: 146 – 147).

No era la primera vez que Uruguay atravesaba una crisis económica y tampoco esta se distinguía por ser la de mayor entidad. Sin embargo, los contemporáneos vivieron el cambio de década, de los 50 a los 60, como una encrucijada histórica que debía aprovecharse para repensar a fondo el modelo de país. Inmersas en una realidad que no siempre distinguía el adentro del afuera, fueron muchas y de muy diversos orígenes las voces que anunciaron el fin de una época y el inminente comienzo de una etapa nueva (Broquetas, 2016: 147).

La instauración de gobiernos derechistas, que albergaron ideas, convicciones que promovieron medidas asociadas a posiciones conservadoras en materia social y política, evidenciaron la existencia de posturas autoritarias tendientes al recrudecimiento de la violencia represiva (Broquetas, 2014: 199).

La Intervención del ISEF del año 1965 por parte del Consejo Nacional de Gobierno del segundo colegiado blanco a cargo de un Coronel no puede ser entendido sin el análisis del contexto del cono sur signado por dictaduras y del

intento golpista de enero de 1964 [que] inauguró un período signado por las amenazas de ruptura institucional que se extendió hasta las siguientes elecciones nacionales, en noviembre de 1966. (...) Junio y noviembre de 1964 y el lapso transcurrido entre abril y junio del año siguiente fueron momentos de intranquilidad y conspiraciones golpistas<sup>186</sup> (Broquetas, 2014: 142).

A diferencia de la mayoría de los estudios históricos, politológicos y sociológicos que han identificado elaboraciones teóricas y prácticas violentas por parte de las izquierdas o del Estado a partir del año 1968<sup>187</sup>, Broquetas (2014, 2016) evidencia en el primer lustro de la década de 1960 la paulatina consolidación en el Uruguay de una reacción de las derechas<sup>188</sup> (con conexiones y redes con pares americanos y europeos e influenciada y modulada por la injerencia de Estados Unidos, en un momento donde la percepción de crisis interna estaba sobredimensionada por el contexto de la Guerra Fría).

A partir de esta investigación nos preguntamos si la emergencia de la Intervención del ISEF en setiembre de 1965 por decreto del Poder Ejecutivo no puede ser entendida como parte de este

---

<sup>186</sup> Sin embargo no contaron con el apoyo de Estados Unidos que desde el inicio del segundo colegiado blanco en 1963 definió como alternativa al golpe la reforma constitucional que restituyera un poder ejecutivo unipersonal, estrategia que resultó exitosa (Broquetas, 2014: 142 – 143).

<sup>187</sup> En un momento de apogeo de las organizaciones de la izquierda armada y de la adopción de legislación de excepción para la contención de la protesta social.

<sup>188</sup> Compuesto por un complejo de movimientos y organizaciones políticas, sociales y culturales, así como por sectores partidarios y facciones militares derechistas, en su mayoría ignorados o apenas conocidos por la historiografía uruguaya.

complejo movimiento de derechas. En especial, fue en el primer lustro de la década donde se gestaron patrones de comportamiento de los consejeros de gobierno con posturas derechistas en relación al régimen democrático como la estigmatización de la protesta social, el “cuco al comunismo”<sup>189</sup>, la limitación de las libertades públicas en defensa de la nacionalidad y las instituciones, el recrudecimiento de las penas y el abandono del cauce democrático<sup>190</sup>, la aplicación de Medidas Prontas de Seguridad<sup>191</sup>, la implementación de legislación de excepción en la contención de conflictos gremiales, la reacción del gobierno de reprimir violentamente por medio de la fuerza policial ante la ocupación de la Universidad por la ruptura de las relaciones diplomáticas con Cuba (el 8 de setiembre de 1964 siguiendo las directivas de la OEA), la aplicación de “mano dura” a partir de 1965 en el combate contra el “poder sindical” en el marco del agravamiento de la crisis económica y la conflictividad social, la profesionalización de los servicios de vigilancia y represión estatal a partir del segundo gobierno colegiado (Broquetas, 2014: 199 – 234). La actuación policial en el ISEF el día posterior al acto del 25 de agosto de 1965, como se desarrollará en este capítulo, es un ejemplo de parte de las medidas represivas tomadas por el gobierno en la década.

Sobre el final de la década, con la asunción del Presidente Jorge Pacheco Areco a fines de 1967 el gobierno mostró una clara definición antipopular y se sufrió un nuevo marco represivo en el sindicalismo y otros movimientos sociales, con intensas luchas populares, el crecimiento del accionar de la guerrilla urbana de izquierda y grupos armados de derecha (con apoyo estatal), control salarial (eliminación de los Consejos de Salarios), la muerte de estudiantes, grandes huelgas y paros, destitución, traslado o militarización de funcionarios públicos, conflictos y derrotas en los frigoríficos, en el sector bancario y en empresas estatales (Broquetas, 2008: 296 – 297).

A nivel del sistema educativo en su conjunto, la década del sesenta estuvo signada, aunque con cierto retraso<sup>192</sup>, por la crisis caracterizada en dos aspectos centrales: presupuesto y autonomía. Como se desarrollará a lo largo del capítulo, el ISEF no fue ajeno a estas dos problemáticas, por el

---

<sup>189</sup> Un ejemplo de ello fue la ruptura de relaciones diplomáticas con Cuba. Los principales partidos en el gobierno (blanco y colorado) con diferentes matices y alcances mostraban su recelo anticomunista con el que percibían la movilización social y estudiantil, inscriptas en la cosmovisión propia de la Guerra Fría que identificaba enemigos transnacionales encubiertos bajo el rostro de actores políticos y sociales locales (Broquetas, 2014: 209, 218).

<sup>190</sup> Intensificación de las prácticas represivas del Estado como tipificación de nuevos delitos y la modernización de la policía (Broquetas, 2014: 209).

<sup>191</sup> La tercera (ya que las anteriores habían sido en el contexto de las inundaciones y la paralización de servicios de energía eléctrica en 1959) fue decretada el 27 de febrero de 1963, frente al conflicto con los trabajadores del ente estatal que monopolizaba el suministro de energía eléctrica y la telefonía que reclamaban un aumento salarial. Esto llevó a que las Fuerzas Armadas suplieran a los obreros en huelga en las usinas, y los trabajadores bancarios y del transporte también paralizaran sus actividades. Las medidas se habilitan como único instrumento capaz de mantener el orden institucional ante la percepción de agresión por parte del Estado (Broquetas, 2014: 213 – 214).

<sup>192</sup> Si bien comenzó con un aumento del gasto dedicado a este sector, culminará con su disminución, y con un proceso de congelación y retroceso del sistema educativo (Nahum *et al*, 1991: 174).

contrario, acompañarán los reclamos de diferentes actores institucionales, fundamentalmente de los estudiantes, en el primer lustro de la década.

A nivel de cobertura de matrícula se continuó con el proceso de expansión en primaria, de crecimiento explosivo en secundaria pasando de un índice de 361% en 1960 a 684% en 1970, y a casi su duplicación en la Universidad (Nahum *et al*, 1991: 174 - 178).

Estos avances cuantitativos, sin embargo, no impedían que se fuera incubando una crisis evidenciada por las bajas tasas de retención del alumnado<sup>193</sup>, la inexistencia de medios suficientes de apoyo para los educandos de menores recursos, la preferencia por la enseñanza secundaria sobre la técnica y de las profesiones ligadas al sector terciario sobre las destinadas a las áreas productivas (Nahum *et al*, 1991: 174).

En el primer lustro de la década, merece una especial atención por su envergadura, su peculiar forma de apropiación del discurso desarrollista en Uruguay y el impacto sobre el sistema educativo en su conjunto, el papel en materia de educación que ocupó la Comisión de Inversión y Desarrollo Económico (CIDE)<sup>194</sup>. Esta construyó expresamente una forma de pensar las políticas, basadas en la utilización de herramientas técnicas de análisis de la realidad y de procesos racionales, coherentes y unificados de planificación, disputando un modelo de estado basado en el clientelismo. Se oponía y disputaba la tradición docente que detentaba la autoridad en materia de conocimiento del sistema educativo, de sus problemas y de sus necesidades. Desplazaba del lugar la responsabilidad del docente y su autonomía en las decisiones, en el contexto de un débil desarrollo académico del campo pedagógico y la predominancia de un saber ligado a la práctica. Se configura así una tradición desarrollista ligada a las ciencias sociales en oposición a una tradición pedagógica normalista (D'avenia. 2014: 15 – 20).

Si bien estas disputas no atravesaron explícitamente el campo de la educación física en esta década, actuaron como telón de fondo de la realidad educativa nacional y en menor medida, en la introducción de la materia Sociología en el Plan de Estudios de 1966, dando cuenta de la necesidad

---

<sup>193</sup> En primaria, de los niños ingresados en primer año en 1963 solo el 48,7% culminó sexto año. Según el Informe de la Comisión de Inversión y Desarrollo Económico (CIDE) de 1963, a comienzos de los años 60 cada 100 alumnos inscriptos en primero de secundaria, 59 se inscribían en segundo y apenas 28 en tercero. “Un tercio de la matrícula es el máximo que retiene”, “la educación no parecía ser el instrumento de movilidad social que muchos habían imaginado” y en la Universidad, cerca del 40% de los alumnos inscriptos en primer año abandonaba los cursos antes de terminarlos (Nahum *et al*, 1991: 175 - 178).

<sup>194</sup> Se aprobó su creación el 27 de enero de 1960 y el acuerdo con el Gobierno de Estados Unidos permitió la inyección de fondos y de cooperación técnica para la elaboración de planes de desarrollo nacionales en el marco de la Alianza para el Progreso. En lo que refiere a sus acciones en el ámbito educativo, los productos elaborados —«Informe» y «Plan de desarrollo»— como en la presencia de expertos en la Oficina Técnica de la Comisión Coordinadora de Entes dependiente del Ministerio de Instrucción Pública, con la incorporación de destacados académicos uruguayos, con importantes aportes del campo de la economía y la sociología, con una impronta técnica, racionalista y con aspiraciones de neutralidad política, operó como espacio de legitimación de una nueva forma de la investigación sobre educación, tributaria de las ciencias sociales. Entre otras cosas, buscaba comprender el estado actual de cosas y orientar el rumbo de acción para superar los niveles de desarrollo insuficientes del sistema educativo (D'avenia, 2014).

de que los fenómenos educativos son objeto de un saber técnico sociológico, y que determinadas variables sociales son imprescindibles para su análisis.

Centrándonos específicamente en los principales acontecimientos del campo de la educación física, a diferencia de la década anterior, en esta, como producto de la crisis económica que atravesó al país, entre otros complejos factores, la cantidad de viajes al exterior ya sea por medio de becas de estudio como por giras a congresos o eventos deportivos<sup>195</sup>, así como las visitas de extranjeros disminuyeron en gran medida. Lo mismo sucedió con la edición de la revista oficial de la CNEF, donde solo se ubicaron dos número que datan del año 1961, año aparentemente que se dejó de editar. Un ejemplo de esta situación lo muestra un extracto que a continuación citamos de la carta enviada el 8 de julio de 1963, por el Jefe de Estudios de ISEF, Alberto Langlade al Director de ISEF, Coronel A. Busch con motivo de su regreso de gira académica por Argentina y Chile.

1- El ISEF (...) ha quedado sensiblemente atrás en el panorama sudamericano (...)

4- ...hemos denunciado en más de una oportunidad los déficits actuales del ISEF, que son enormes y que abarcan aspectos tan disímiles como sus instalaciones, su Plan de Estudios, su Reglamento y lo que es más grave aún la heterogénea integración de su cuerpo de profesores.

5- ...nuestro ISEF esté aislado, sea desconocido y no conozca a nadie, que no tenga filiación en ningún organismo internacional, que no esté representado en Congresos, Seminarios, Symposiums, etc, etc, que no dicte ni envíe delegación oficial a Cursos Nacional o Internacionales, etc. demuestra la necesidad de una mayor comprensión y responsabilidad y cuan grande es la urgencia de una dependencia universitaria. (...)

6- Del momento actual de nuestra educación física nacional, la propia realidad que vivimos día a día, por desgarradora nos inhibe de comentarios.

7- (...) en otros países con menos posibilidades que el nuestro, éstos problemas, aún sin estar resueltos, se reconocen y se estudian en busca de soluciones, mientras nosotros, en mejores condiciones por poseer un organismo del peso y valor de la Comisión Nal. de E. Física los ignoramos y todo parece marchar –para un observador no técnico– al mejor de los ritmos (Langlade, 1963).

La carta es lapidaria en relación al estado crítico de la educación física en general y del ISEF en particular, por otra parte, realiza una serie de propuestas como el pasaje a la Universidad que se analizan en el correr del capítulo. Con relación al último punto, relativo a la importancia de un estudio sobre la problemática de la educación física del país, donde hace notar la falta de una mirada técnica sobre el tema, se puede notar la presencia de un discurso con visos de desarrollismo, donde la solución se vislumbra a través de dotar a la educación física de un ámbito de desarrollo académico como lo era la Universidad.

En esta década Richard Quetel, Henrich Medau y O. Kaplan visitan el ISEF (Lodeiro, 1989: 60) y cinco profesores recién egresados de los cuales tres a su regreso formaron parte del cuerpo docente de ISEF fueron becados a Alemania: Rito Ibarra, Irene Weiz, Enrique Hornos (Gomensoro, 2012: 79), Eva S. Schmith y Jorge De Hegedüs (De Hegedüs, 1962). Esto da cuenta en cierta medida, del

---

<sup>195</sup> De los datos que se pudieron obtener, ya que no se pudo acceder a las principales resoluciones de la CNEF al no editarse más en su revista oficial, se realizó un viaje en 1960 por parte del Director del organismo, a los Juegos de la XVII Olimpiada de Roma (Mendoza, 1960).

cambio que sufrió esta década sobre el tipo de influencia y circulación de ideas del extranjero, a diferencia de la década anterior que se habían repartido los viajes fundamentalmente entre Estados Unidos y Suecia. Esto da muestras de una paulatina transformación hacia el lento viraje que se comenzaría a dar en esta década, por un lado, de la gimnasia neosueca a la expresiva alemana (moderna) (Torrón, 2015)<sup>196</sup> y, por otro, de la gimnasia al deporte en la formación del profesor de educación física, y a su vez, de las tensiones, disputas y articulaciones con las que se vivieron estas transformaciones. En esta línea argumentativa, si bien, Langlade había sido un gran referente de lo neosueco y se resistía de algún modo al giro expresivo en la gimnástica masculina, aunque impulsó a que algunos docentes viajaran a estudiar a Alemania, al jubilarse del ISEF a fines del año 1966 acompaña a su esposa, docente de ISEF, a un viaje de estudios para concurrir a Alemania y Escandinavia (Rey de Langlade, 1966)<sup>197</sup>.

Hacia final de los 60 se creó la Oficina de Libros y Apuntes de Educación Física (OLADEF) de ISEF (Lodeiro, 1989: 49), aunque esta no tuvo impacto directo sobre la década.

Son de importancia para esta investigación, tanto por el papel de apoyo que otorgó a la AEISEFU<sup>198</sup>, como por la alta participación de la mayoría de los docentes de ISEF en su Comisión Directiva y en el cuerpo de redacción de su revista, las principales acciones desarrolladas por la Asociación de Profesores de Educación Física del Uruguay (APEFU) en esta década. Entre ellas se destaca la publicación de su revista *Orienta* que tuvo un tiraje de 15 números entre agosto de 1956 y setiembre de 1969, y que buscaba ser un órgano de difusión, defensa y reivindicación de los principales aspectos de la profesión, oponiéndose y negociando a lo largo de la revista con las autoridades de la CNEF. Entre los principales temas, además de las reivindicaciones salariales, se destacan: la legalidad en la entrega de los títulos, el estatuto del personal docente, los convenios entre la CNEF y las principales instituciones del país. Por otra parte, era un medio de difusión y formación a través de la realización de actividades culturales (programa radial, difusión de películas, realización de eventos de camaradería) y científicas (organización de conferencias de expertos nacionales y extranjeros, y a partir de 1963 de cursos intensivos técnico-pedagógicos de educación física), la edición de artículos de autores nacionales (en su mayoría los autores eran docentes de ISEF) y extranjeros, divulgación y representación en congresos internacionales, participación en encuentros con las restantes asociaciones de Sudamérica, fuertes vínculos y coordinaciones con los gremios docentes y sus principales even-

---

<sup>196</sup> En el capítulo tres se aborda específicamente el discurso langladiano y las tensiones entre lo expresivo y lo neosueco, relativizando en parte este cierto pasaje, más que un pasaje se presentan disputas y tensiones.

<sup>197</sup> Con motivo del festejo el 23 de enero de 1967, de los 25 años de creada la APEFU se excusan ambos de no poder concurrir por estar de viaje en el exterior (APEFU, 1967).

<sup>198</sup> El apoyo explícito a la AEISEFU se encuentra en varias resoluciones de APEFU, a modo de ejemplo, el 12 de setiembre de 1963 según Acta N° 44, "Delegado de AEISEFU, solicita en nombre de esa entidad la autorización de APEFU para contar con un delegado observador permanente a las reuniones de la Comisión Directiva, lo que es resuelto en forma favorable" (APEFU, 1963: 24).

tos. También la revista difundía las resoluciones y actas de la Comisión Directiva, sus estatutos, reglamentos y modos de elección dando cuenta de su alto grado de institucionalización y organización.

En consonancia con la carta de Langlade anteriormente citada, en la editorial de la revista de diciembre de 1966, se expresa la necesidad, en el ambiente desarrollista de la década, de un plan de educación física racional para todo el país.

Si es muy poco lo que se ha hecho, no obstante las reiteradas denuncias y propuestas que desde años atrás se han realizado en informes, en mesas redondas y en congresos, así como en esfuerzos aislados, creemos que hay una clara necesidad sentida y expresada por los que se preocupan con el problema, de promover a la brevedad como más convenga y ante quien corresponda, la reorganización y planificación racional de la Educación Física para todo el país (APEFU, 1966: 5).

En el año 1967 se realiza el Primer Seminario Nacional de educación física y del 28 al 30 de noviembre de 1969 la Primera Asamblea Nacional de Profesores, ambos eventos organizados por APEFU, de los cuales se destaca el nivel de producción escrita que tuvo, con la redacción de un informe de 67 páginas, distribuidos en comisiones de trabajo referentes a los temas más cruciales de la educación física del país. Entre los que se destacan, relativos a la Asamblea: “bases para la planificación de la Educación Física en los distintos niveles de la enseñanza”, “normas para el personal docente”, “bases para la reestructuración del deporte nacional”, “reglamento general de la asamblea nacional de profesores” “Ley Orgánica de la CNEF”, “proyecto de Centro de Investigación en Educación Física”. Entre los temas relativos al Seminario se destacan: “organización de la educación física en distintos niveles de enseñanza”, “incorporación a la Universidad por medio de la creación de una Facultad de Ciencias de la Educación” (APEFU, 1969: 4 – 54). Este último coincide en fecha con el proyecto del rectorado de Oscar Maggiolo que será abordado dentro del capítulo y formó parte de la discusión de la época. En este sentido, es relevante destacar el importante papel que cumplió la APEFU en bregar por un ISEF universitario y por el desarrollo de la investigación. Dentro de los fundamentos que APEFU señala que apoyan la incorporación del ISEF a la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad se destacan:

a) (...) debe tener un nivel, un espíritu de investigación y una organización de los estudios que seguramente se obtendrá dentro de la Universidad b) (...) el cogobierno docente – estudiantil c) (...) se sale de la órbita política (y en muchos casos a-técnica) de la CNEF d) (...) prestigio nacional e internacional de la jerarquización de la profesión, etc e) (...) la coordinación en la formación de docentes a todos los niveles (APEFU, 1969: 52 – 53).

Todos aspectos coincidentes con la postura de AEISEFU, los que serán analizados en este capítulo, producto del trabajo coordinado entre ambas asociaciones gremiales. Dentro de las argumentaciones realizadas, APEFU se apoyaba en la propuesta de la “CIDE 2 (1965 – 74)” dentro de su “Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social” que consistía en la Organización de una Facultad de



Educación y citaban su “tomo 2” pero se aclaraba que este “no encara en forma específica el desarrollo de la Educación Física y (...) el de los docentes en la materia” (APEFU, 1969: 53). Los profesores reclamaban a la CIDE no ser tenidos en cuenta en sus políticas desarrollistas de planificación racional y reclamaban el carácter universitario de la formación que les permitiría, entre otros aspectos, citando las resoluciones respecto a la “formación de expertos de alto nivel” del Primer Simposio de Departamentos Universitarios de Educación Física de América Latina realizado en Chile en julio de 1963, “planificar y asesorar en materia de planeamiento de la Educación Física, Educación Física para la Salud, recreación y deportes” (APEFU, 1969: 53 – 54).

En el período 1960 – 1970 egresaron, según datos del libro de firmas de ISEF, 296 profesores, 53 más que en la década precedente (ISEF, 2014), esto se debe a que en el período (1949 – 1953) no hubo casi egresos, ya que a partir de 1954 y durante toda esta década los egresos se mantuvieron constantes y muy similares a lo sucedido en la década de 1970, con apenas un incremento en esta última de 46 egresos.

Año	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	Total
N.º egresos	38	8	18	26	28	20	34	51	34	9	30	296

**Cuadro N.º 6: Cantidad de profesores de educación física titulados discriminados por año (1960 - 1970).** Elaboración personal a partir de ISEF (2014).

Se estructura el capítulo en tres partes. En la primera se aborda la formación desde la perspectiva de los estudiantes a diferencia de las restantes partes que se lo hace desde los documentos oficiales. Se analiza las principales discursividades de la formación, por un lado, en su periódico *El Haz* editado en los años 1961 y 1962, y por otro, en la ocupación de ISEF del año 1965. En el segundo subcapítulo se abordan los principales significados atribuidos al cuerpo, su educación y el curriculum desde los documentos oficiales (plan de estudios, reglamento orgánico, reglamento de ingreso y notas de los principales referentes institucionales). Finalmente, en el tercer subcapítulo se realiza un análisis de los principales discursos en torno a la educación y la enseñanza del cuerpo y la educación física en los diversos programas de las unidades curriculares del Plan de Estudios de 1966.

## **2.1. La formación del profesor de educación física desde la visión de los estudiantes**

Este subcapítulo se detiene en el análisis de las diversas configuraciones discursivas de la formación de los profesores de educación física en la década de 1960 desde la perspectiva de los estudiantes

que cursaron la carrera en esos años. Se indaga cómo ellos entendían su futura carrera, cuáles eran sus principales reivindicaciones, contra qué y quiénes se manifestaban y cuáles eran sus principales aliados, cómo concebían a la educación, la enseñanza, la docencia y la educación física, y cuáles eran sus principales ideales, premisas y acciones.

Las principales fuentes seleccionadas son: la Revista *El Haz*, primer periódico estudiantil de ISEF; un blog denominado *El Haz de ISEF* confeccionado por estudiantes de la generación del 60 quienes fueron sus impulsores; un intercambio con informante calificada de esa generación mediante a la cual accedimos a los tres únicos números hallados del periódico; una publicación escrita de otro estudiante de la generación del 60 que relata experiencias del ISEF abarcando esta década (Lodeiro, 1989); una entrevista a informante calificado de la generación del 64, Secretario de la Asociación de Estudiantes de ISEF, Uruguay (AEISEFU), fundamentalmente abocada al relato de los sucesos de la primera ocupación de ISEF del año 1965 en su principal bastión de lucha por pasar a la Universidad; y un artículo sobre estos sucesos, publicado en octubre de 1965 por la Gaceta, revista oficial de la Universidad de la República.

En una investigación de la región que analiza la cultura escolar en la formación de los profesores de educación física y selecciona para ello, al igual que este estudio, la prensa estudiantil, se plantea que

es posible reconocer al *Tam Tam* como un espacio de materialización de los discursos, las normas y los valores de la cultura escolar del INEF Gral. Belgrano. Si bien la historiografía sobre la prensa estudiantil señala que la voz de los estudiantes se presenta, generalmente, como un discurso alternativo al ofrecido oficialmente por la institución, el *Tam Tam* muestra algunas particularidades que permiten pensar que su rol (aun siendo escrito por estudiantes) implicó el refuerzo de la voz oficial (Martínez, Melano; Aisentein, 2016: 4)

A partir de este señalamiento, nos preguntamos en esta investigación, cuán distante o cercana estaba la voz de los estudiantes del *Haz* del discurso oficial de ISEF y de la CNEF, en qué aspectos difería y en qué puntos mostraba sintonía. Y esto también lo preguntamos para el resto de las fuentes analizadas, la entrevista, los testimonios del blog, los testimonios escritos y la prensa universitaria.

A diferencia del caso argentino, el periódico *El Haz* era un periódico gremial de la AEISEFU, la voz era la de un sujeto político. Bajo el título *Breve historia del ingreso del ISEF a la Universidad de la República* Ricardo Ferré relata en el Blog *El Haz de ISEF*:

Pero fue en el año 1960 cuando la asociación de estudiantes, llamada AEISEFU, se afirmó y comenzó sus luchas. Entre los pioneros se encontraban Bladimiro Mestre, Carlos Moreno, Luis Franco y el que suscribe. En el año 1961 se explicitó la solicitud de ingreso de la AEISEFU a la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU) que fue otorgada al principio como delegación observadora. El delegado de la AEISEFU, que se desempeñó brillantemente e intervino en varias instancias de la federación fue Carlos Moreno. Ya entonces la AEISEFU expresó su reivindicación de que el ISEF fuera incorporado a la Universidad de la República. (Ferré, Blog “El Haz de ISEF”, 19 noviembre 2010).

Como desarrollaremos a la largo del subcapítulo, este desafío va a teñir y tejer las acciones estudiantiles (fundamentalmente en el primer lustro de la década), producto de un tiempo que se caracterizó por las movilizaciones estudiantiles a nivel del país e internacional<sup>199</sup>. A partir del año 1958, en el contexto de promulgación de la Ley Orgánica de la Universidad y en el correr de los años 60, la movilización estudiantil se fue intensificando. Entre los principales rasgos distintivos del movimiento estudiantil universitario se destacan: una universidad “volcada al pueblo” en oposición a una elitista, el predominio de las tendencias de izquierda, su solidaridad con el movimiento sindical, su profunda vocación antiimperialista que rechazaba la división del mundo en dos bloques y su afiliación al “tercerismo” (Nahum, 1991: 166). El mayor nivel de conflictividad, además del contexto internacional, se debía a la crítica situación vivida en esta década en el país, caracterizada por el deterioro de los niveles de vida de las clases medias y sectores populares, lo que dificultaba su permanencia en el sistema educativo a aquellos que se habían insertado recientemente en forma masiva a la enseñanza media y en menor medida a la Universidad. Esto requería mayores gastos de parte del Estado en este sector, en el marco de una política gubernamental que tendía a disminuirlos (Nahum, 1991: 166 – 167). Los estudiantes de ISEF, si bien no eran estudiantes universitarios, tejieron vínculos con ellos y no eran ajenos a la situación que vivía el país, sino que formaban parte del movimiento estudiantil que participaba de una lógica de confrontación en emergencia, a través de marchas, actos y campañas de difusión, barricadas con quema de neumáticos y la ocupación de centros de estudio (Nahum, 1991: 168).

Se divide el subcapítulo en seis apartados, en el primero se presentan las principales características del periódico, el contexto y mecanismos de edición y sostenimiento, lo que implicaba y generaba para sus gestores, y los principales actores que lo apoyaron y lo resistieron. En un segundo apartado, se presentan y analizan las principales reivindicaciones y críticas realizadas por los estudiantes a la formación recibida y dentro de ellas se analiza con especial detenimiento, los principales argumentos del periódico en torno a su principal desafío: el pasaje a la Universidad, ¿cuáles eran los principales discursos tejidos en torno a lo universitario, cómo entendía el papel que el ISEF y el profesor de educación física debía ocupar en la Universidad? En un tercer apartado, se abordan las concepciones de educación física presentes en el periódico en torno a dos polos, la educación física como educación integral y la educación física como *recordismo especialista* (Vaz Ferreira, 1922). Se analiza cómo se configuraba cada uno de ellos y cómo se relacionaban entre sí: ¿por oposición o por yuxtaposición? En cuarto lugar, se analizan trozos del *Haz* que dan cuenta de que la actividad organizada a cargo de la asociación de estudiantes de ISEF se configuraba como

---

<sup>199</sup> No podemos dejar de hacer mención aquí del mayo francés del 68 o las protestas de los estudiantes norteamericanos contra la guerra de Vietnam.

una militancia y se la relaciona con investigaciones del país que analizan estos movimientos sociales en los 60. En un quinto apartado, se abordan las principales nociones de educación, enseñanza y educación física presentes en el periódico, entre las que se destaca la *discursividad psicológica* con rasgos de escolanovismo y la *didáctica curricularizada* (Bordoli, 2005), y las tensiones entre gimnástica y deporte vividas en la década. Finalmente, en un sexto apartado, a partir de la entrevista al informante calificado, de un artículo publicado en la Gaceta y de algunos testimonios del blog *Haz de ISEF*, se aborda el conflicto entre los estudiantes de ISEF agremiados en la AEISEFU y las autoridades de la CNEF que llevó a la segunda huelga y primera con ocupación de ISEF ocurrida en el año 1965. Se analizan especialmente las principales discursividades en torno a lo universitario y cómo se articulaba con lo docente y el lugar que los estudiantes otorgaban a su profesión dentro de la Universidad, lugar al que anhelaban pasar.

### 2.1.1 El proceso de gestación del periódico: entre apoyos, solidaridades y resistencias

El Haz era un periódico que tenía una extensión de entre 4 a 6 páginas y constaba de una editorial muy desafiante y emblemática escrita en general por el redactor responsable de la revista; noticias entre las que se destacan las giras deportivas y gimnásticas por distintas localidades y entidades deportivas de la sociedad civil; parte humorística con chistes donde en general se aludía a los docentes; promoción de actividades culturales del centro (entre las que se destacan el coro estudiantil, organización de peñas folklóricas, bailes<sup>200</sup>); difusión de aspectos técnicos de la profesión a través de entrevistas a profesores o artículos relevantes del campo de la educación física; consejos o experiencias profesionales de estudiantes o docentes; comentarios y relatos de estudiantes sobre algún tema coyuntural o de su propia dinámica organizativa<sup>201</sup>.

Fue el primer periódico estudiantil de ISEF (Lodeiro, 1989: 48)<sup>202</sup> y según cuenta una estudiante de la generación del 60 fue una iniciativa de esta.

Yo personalmente tengo algunos originales del periódico *El Haz*. Fue una iniciativa incipiente de nuestra generación que promovió la agremiación porque cuando entramos no había ninguna movida. Vale la pena leerlas, eran combativas, muestran algunos temas de la época como el agua caliente para las duchas que promoverían una sonrisa a los alumnos de hoy, el ingreso a la Universidad.

---

<sup>200</sup> Se expresaba: “Que es de felicitar el esfuerzo de algunos estudiantes para formar “el coro estudiantil” ” (AEISEFU, s/d: 2), gran baile organiza tercer año, Club Nacional de Regatas, 2 de junio (AEISEFU, 1962a: 4), peñas folklóricas (AEISEFU, 1962b: 5).

<sup>201</sup> Sobre este último aspecto se convocaba explícitamente en la revista a la escritura por parte de los estudiantes del siguiente modo: “Queremos hacer notar al lector que la redacción de *El Haz* se encuentra muy interesada en la colaboración que todos quieran prestar a la confección de este periódico (...) Todo aquel que tenga una inquietud nueva o interesante debe dirigirse a *El Haz* quien lo espera con sus hojas en blanco” (AEISEFU, s/d: 2).

<sup>202</sup> Según un estudiante de la generación del 60, Pedro Lodeiro (1989: 48) “pocos años más tarde y ya en otra atmósfera, aparecería su hermanito El Fierro, publicación de importante avanzada estudiantil y las únicas voces no oficiales de ISEF en cincuenta años”.

(...) Me alegro que sirvan y sean un espejo de la época. Lo que sí sé, que no quiero desprenderme de ellas todavía. Son un tesoro para nosotros (Relato enviado por correo electrónico por Irene Weisz, 2018).

Irene Weisz comentó que el redactor responsable, Ricardo Ferre<sup>203</sup> fue líder del centro de Estudiantes por dos motivos, el tener 25 años cuando era estudiante y la mayoría haber ingresado con 16 años, y el poseer una gran cultura y experiencia como estudiante de la Facultad de Ingeniería<sup>204</sup>. Él fue el que inició el blog *Haz de ISEF* en el año 2010<sup>205</sup>. Así relata su comienzo el Blog, con el relato titulado “La historia del Haz”, “La idea de editarlo surgió al principio de la necesidad de que un gremio tenga su órgano de prensa para expresar las ideas, los problemas, las inquietudes de sus integrantes, para contribuir a unirlos y a fortalecer la solidaridad, en este caso estudiantil” (Ferré, *Blog Haz de ISEF*, 24 de noviembre 2010<sup>206</sup>). Además de estos principales cometidos, un testimonio encontrado en un libro editado por otro estudiante de la generación del 60 agrega: “También aquella publicación pretendía extraer, por medio de separatas, traducciones y reportajes, el material técnico o la recomendación de actualidad, (...) en esos años eran mucho más escasas que ahora las publicaciones de educación física en español” (Lodeiro, 1989: 48).

Comenzó su edición en el año 1960 o 1961<sup>207</sup>, en forma quincenal<sup>208</sup>, tenía un tiraje de alrededor de 200 ejemplares<sup>209</sup>, así se relatan las peripecias y solidaridades en relación a su proceso de impresión:

La impresión final se hacía en mimeógrafos (...) Así que nuestra tarea de editores gremiales precoces, era: primero perforar (se le llamaba picar) las matrices, luego llevarlas a algún local fraterno provisto de mimeógrafo [Disponíamos del mimeógrafo de la Asociación de Maestros de Montevideo] y allí imprimir, para finalmente distribuir el periódico resultante. Para picar el texto escrito se necesitaba una máquina de escribir (Ferré, *Blog Haz de ISEF*, 24 de noviembre 2010)<sup>210</sup>.

Supe mucho de ese periódico (...) y alguna vez piqué en mi casa alguna matriz, para una página de esa publicación, ya que mi hermano, José Pedro, la llevaba para hacerla porque también teníamos máquina de escribir (Torpedo, alemana) (Leite, *Blog Haz de ISEF*, 30 noviembre 2010)<sup>211</sup>.

Los testimonios dan cuenta de las solidaridades y apoyos entre los estudiantes y de otras asociaciones y gremios para poder sacar adelante el proyecto, y de la identificación de la profesión

<sup>203</sup> En recuadro superior izquierdo de la primera página de las revistas encontradas, por encima del año, n.º y fecha de la revista decía “Redactor Responsable Ricardo Ferré” (AEISEFU, 1962 a y b: 1).

<sup>204</sup> Cuando se exilia en Suecia ejerce en la Universidad de Estocolmo una cátedra de matemáticas hasta su retiro jubilatorio y retorno a Uruguay (Relato enviado por correo electrónico por Irene Weisz, 2018).

<sup>205</sup> Disponible en <<http://hazdelisef.blogspot.com.uy/2010/>> acceso: 28 de abril de 2018.

<sup>206</sup> Disponible en <<http://hazdelisef.blogspot.com.uy/2010/>> acceso: 28 de abril de 2018.

<sup>207</sup> Según Ferré (2010) su comienzo data de 1960, según los tres números hallados su comienzo es probable que haya comenzado en 1961, ya que encontramos 2 números de 1962 que se enumeran como AÑO II, de aquí se entiende que el AÑO I fue en 1961.

<sup>208</sup> Al final en forma de recuadro, en el número 6 de 1962 decía: “EL HAZ,- : publicación quincenal de la Asoc. de Estudiantes del Instituto Superior de Educación Física” (AEISEFU, 1962b: 6, mayúscula del original).

<sup>209</sup> Ferré, Blog El Haz de ISEF, 24 de noviembre 2010, Disponible en <<http://hazdelisef.blogspot.com.uy/2010/>> acceso: 28 de abril de 2018.

<sup>210</sup> Disponible en <<http://hazdelisef.blogspot.com.uy/2010/>> acceso: 28 de abril de 2018.

<sup>211</sup> Disponible en <<http://hazdelisef.blogspot.com.uy/2010/>> acceso: 28 de abril de 2018.

como una más dentro de la docencia, y su articulación y apoyos obtenidos con los gremios docentes.

También el periódico era apoyado por los docentes del propio ISEF, así se relata.

Había que solventar económicamente las ediciones. Para eso saqueábamos sistemáticamente a nuestros profesores: Langlade, pese a no ser un dechado de gremialismo, contribuía asiduamente, así como Carámbula y otros profesores, a pesar de que les tomábamos el pelo concienzudamente en el contenido del periódico (Leite, *Blog Haz de ISEF*, 30 noviembre 2010).

Pero también tenían resistencias por parte de las autoridades de la CNEF, así se expresa lo sucedido en el año 1962, “en una ocasión, se nos negaron hojas para nuestra edición, por ingenuo pedido hecho a la oficina central (léase CNEF) porque, se adujo, teníamos propósitos subversivos” (Lodeiro, 1989: 49). Este relato da cuenta del imaginario social tejido en esa época relativo al modo de concebir y percibir a los sujetos jóvenes. “Parecía generalizarse la atribución a los jóvenes, por su condición de tales, del carácter de ‘sospechosos’, ‘revoltosos’, e incluso de estar vinculados a la ‘subversión’” (Nahum, 1991: 167).

### 2.1.2 Principales reivindicaciones: el pasaje a la Universidad

*El Haz* tenía un papel central en la canalización de protestas y la movilización estudiantil, el siguiente testimonio estudiantil señala las principales reivindicaciones expresadas en el periódico.

Los problemas de aquellas horas curiosamente coincidentes algunos con los de hogaño, dejaban sentir los altibajos en la existencia de agua caliente; de horarios de asignaturas prácticas reñidos con lo que nos enseñaba la teoría (recibida en el mismo instituto) así como asignaturas teóricas en régimen de clases seguidas; de las carencias, cuando no errores del “Plan de Estudios”<sup>212</sup> (eufemismo insuficiente, aún entonces); por si fuera poco, a los solitarios y peligrosos accesos desde y hacia ISEF, entre los que quedaba la diaria labor encerrada y totalmente convencida de su misión educadora, abnegada y casi sacerdotal. Todo ello tenía cabida en aquella mimeografiada y paupérrima, pero nuestra, quincenal publicación estudiantil (Lodeiro, 1989: 49).

Se destacan del relato las dificultades materiales, organizacionales, administrativas<sup>213</sup> y académicas que presentaba la carrera así como la identificación de esta con la *discursividad normalista*, centrada en la docencia y sus características misionales.

En el siguiente extracto del periódico donde se solicita un nuevo edificio y hogar estudiantil se muestra que este iba dirigido no solo a los estudiantes, sino a los docentes, las autoridades y al público en general y se desafiaba a todos ellos a actuar.

A ti compañero que vives en una pensión, que añoras ese pedazo de Uruguay que queda tan lejos de Montevideo y que hace que desees un hogar, a tí compañero de Montevideo que sueñas con un local

<sup>212</sup> “Que los estudiantes se preguntan debido a los muchos errores del plan de estudios, si éste no merece una revisión general” (AEISEFU, s/d: 2).

<sup>213</sup> “Que debido a las frecuentes faltas de algunos profesores los alumnos se ven privados de útiles conocimientos” (AEISEFU, s/d: 2).

adecuado para el ISEF; a usted profesor que tiene bellas ideas y no menos hermosas palabras; a todos nos dirigimos.

Hechos y no palabras

Un local que sea un hogar para todos, antes de ingresar al Instituto, mientras estén en él y cuando egresen” (AEISEFU, s/d: 3, subrayado del original).

El diario tenía un modo de comunicación directo que buscaba interpelar a todos pero dirigiéndose en forma específica a cada uno de una manera especial y particular según su posición discursiva. Las palabras que condensaban valores como unión, compañerismo, dependencia mutua, impulsaban un sentimiento de unión entre los estudiantes y eran muy usadas a lo largo del periódico; a modo de ejemplo, en la siguiente cita se propone una formación humanística como reforma del Preparatorio Libre que era el curso donde se preparaban los aspirantes para la prueba de ingreso al ISEF.

Debemos unirnos, preparar nosotros mismos a los futuros profesores, no con un preparatorio libre de un mes, sino con un preparatorio de un año, dos quizás, donde impere la libertad bien entendida, la cultura, el compañerismo, donde un alumno del Instituto sea el profesor de Gimnasia o de Atletismo de un pequeño grupo, como si fuera una práctica docente más, pero mucho más beneficiosa. Donde todos dependamos mutuamente. Donde no se diga: para qué Literatura? Para qué Filosofía? (...) donde se imparta cultura general y adecuada preparación como corresponde a futuros docentes; es una necesidad que debe hacerse realidad inmediatamente (AEISEFU, s/d: 3).

La preparación del examen de ingreso y la prueba en sí, era uno de los principales rituales que configuraban la cultura material de la carrera y llevó varias y largas disputas a lo largo de su historia, tanto de parte de las autoridades de la CNEF, del cuerpo de docentes como de los estudiantes.

La principal reivindicación y disputa desarrollada a través del periódico, señalada por los diversos testimonios a los que pudimos acceder y constatada a través de la lectura del periódico, era la de luchar por ingresar a la Universidad.

Prosiguiendo con un ideario y una lucha de generaciones anteriores de profesores y estudiantes, el Haz insistía una y otra vez con el anhelo, siempre postergado, de incorporación de la Universidad (hoy diríamos, pro Facultad de formación Docente o similar) haciendo mención a la ya para nosotros activa participación en la FEUU (Lodeiro, 1989: 48).

El relato muestra la prolongación en el tiempo de esta larga batalla, a su vez, menciona la ya existente vinculación a la FEUU, actor clave en ese momento para lograr este desafío, y la identificación del profesor de educación física con el resto de las carreras docentes.

El pasaje a la Universidad se realizaba desde la articulación de un componente típicamente normalista y uno universitario, el primero centrado en el convencimiento en el carácter educativo de la carrera y el segundo en el ejercicio del cogobierno, en la participación de los tres órdenes (estudiantes, docentes y egresados), esto se expresa en el editorial de uno de los periódicos cuando

reivindican reinstalar el funcionamiento del Consejo Asesor de ISEF que no funcionaba desde 1958<sup>214</sup>.

Los organismos de resolución de Centros de estudios, integrados por los tres factores de la enseñanza (cuerpo de profesores, alumnado, egresados) así como por la Dirección, han sido considerados más funcionales y un jalón evolutivo en materia de conducción. En este sentido nos atrevemos a decir que el Consejo Asesor del Instituto Superior de Educación Física ha sido uno de los primeros que, en la enseñanza nacional ha materializado esa convicción. Este cuerpo tendría que ver con todas las resoluciones que afectarían la marcha del Instituto, decimos tendría, puesto que no ha sido integrado desde hace varios años, perdiendo con él el estudiante un eficaz medio de hacer oír su posición y sus justas reclamaciones. Muchas sanciones que nos han parecido improcedentes, podrían haber sido, por lo menos atenuadas, como las que mencionamos en nuestro número anterior y que perjudican seriamente a los alumnos. Se hubiera logrado, por otra parte la publicación del reglamento del Instituto, actualmente desconocido, elemental medida para saber que es lo que debe y lo que no debe hacerse para no incurrir en falta (AEISEFU, s/d: 1).

La normalización sin reglas claras por la falta de una reglamento explícito era de las principales injusticias sufridas que podría revertirse con el ejercicio del cogobierno, cuestión que había sido lograda en 1958 y que los estudiantes habían percibido de avanzada en su momento en comparación con las restantes carreras docentes.

Bajo el título “Incorporación a la Universidad”, subrayado y en mayúscula, realizaban una dura crítica al estado de la educación física del momento responsabilizando fundamentalmente a las autoridades de la CNEF por esta situación. Del análisis de los argumentos esgrimidos para justificar porqué el ISEF debía pasar a la Universidad vemos que se articulaban de un modo peculiar y combinado la *discursividad normalista* y la *universitaria*.

Es un hecho que el profesorado de Educación Física yace en un desprestigio o un desconocimiento tremendos. (...) No estriba en ellos [los docentes] la debacle de la Educación Física nacional, atrasada siglos con respecto a los países europeos, por ejemplo, sino en el organismo rector, la Comisión Nacional de Educación Física, con cuyas medidas irracionales y politiqueras, favoreciendo la mediocridad y la adulonería, choca de continuo el docente con espíritu de tal y con conciencia de su obra. No queremos extendernos en ejemplos de esta desastrosa gestión de la CNEF, con los cuales llenaríamos enciclopedias. (...) Es evidente que un organismo con estos caracteres nocivos no puede regir un Instituto para la formación de docentes en el cual, por otra parte, se interesa muy poco porque no representa publicidad el dinero invertido en él. Vemos entonces, la carencia de material imprescindible manifiesta en nuestro instituto el cual está suspendido en medio de las tres ramas de la enseñanza (primaria, secundaria, universitaria) sin pertenecer a ninguna (AEISEFU, s/d: 1).

La dura crítica desarrollada al estado de la educación física del país y su comparación con el nivel internacional por parte de los estudiantes, coincide en este punto con el análisis realizado por Langlade en la carta elevada a la CNEF a su regreso de gira por Argentina y Chile en el año 1963. Por otra parte, en los argumentos esgrimidos por la AEISEFU, se destaca la falta de independencia de ISEF del poder político de turno que dirigía la CNEF y en este sentido, se añoraba la autonomía

---

<sup>214</sup> Es importante en este punto mostrar una resolución de APEFU del 21 de agosto de 1962, acta N.º 393, en apoyo a la AEISEFU sobre sus principales reclamos: “Un representante de AEISEFU solicita apoyo a la gestión a que están abocados para conseguir: a) reglamentación de ISEF; b) funcionamiento del consejo asesor; c) incorporación de ISEF a la Universidad. Se resuelve apoyar dichas gestiones y enviar nota a la C. N. de E. F.” (APEFU, 1962: 28).



universitaria. Por otra parte, para fundamentar el pasaje se recurría a la comparación internacional y a señalar el aislamiento de ISEF en relación a las restantes ramas de la enseñanza. La autonomía, el ejercicio del cogobierno y el desarrollo científico que configuraban el núcleo duro de la *discursividad universitaria* se entremezclaban con los de una *discursividad normalista*, como se expresa en la siguiente cita:

(...) aportes científicos de la[s] facultades, intercambio con otros centros docentes, funcionalidad del plan de estudios (el cual es demasiado intenso). Esto no significa por otra parte, huelgas a granel por las siguientes razones:

- 1) Para decretar una huelga es necesario el voto de una asamblea
  - 2) Tenemos la responsabilidad de futuros educadores y noción clara de que cada clase perdida significa una mengua en nuestra capacitación como tales
  - 3) La incorporación a la Universidad no significa aceptación ciega de las medidas de la FEUU
- Creemos que debemos tomar nuestras responsabilidades, un espíritu de justicia y de lucha de alumno significa un magisterio noble y guiativo [sic] de la infancia.  
Debemos añadir que hay muchos profesores del Instituto y egresados que comprenden y apoyan nuestra posición (AEISEFU, s/d: 1 - 2).

Se identificaba al profesor de educación física con el ejercicio del magisterio, con su ser educador y de guía de la infancia, y desde allí se cuestionaba críticamente las medidas de la FEUU de sus huelgas a granel que contradecían la responsabilidad educadora del profesor de educación física. Los estudiantes se aliaban con estas identificaciones e interpelaciones a los restantes órdenes: docentes y egresados de ISEF.

En continuidad con estos últimos aspectos, a partir del análisis de la editorial de otro de los números del periódico, se vuelve a establecer una firme argumentación sobre la importancia del pasaje a la Universidad destacando la tarea educativa y la formación pedagógica del profesor de educación física y para eso se señalaban una serie de carencias en ese nivel. Se expresa que las dificultades con las que egresa un profesor de educación física de ISEF no está en “la carencia de medios técnicos, ya sea en gimnasia o deporte<sup>215</sup>” ni en el dominio de la “teoría pedagógica general”, sino que “la barrera surge en el contacto con una clase, cuando se quiere poner los medios técnicos al servicio de los principios pedagógicos, más concretamente, cuando se trata de educar, de hacer hombres, como dice Scheler, mediante las técnicas de los distintos deportes o de la gimnasia” (AEISEFU, 1962a: 1). Se centra aquí la experticia del docente en lo pedagógico, en la capacidad de articulación entre la teoría y la práctica, y se señala “quizás no sea posible brindar un conocimiento estricto en la parte de nexo entre el método y el fundamento, o entre la técnica y la base teórica porque sea esta parte librada a la inspiración del educador, a su cualidad de compenetrarse en el espíritu del grupo” (AEISEFU, 1962a: 1). A esta inspiración, centrada en su esencia de educador se

---

<sup>215</sup> Es más, cuando se enuncia la preparación obtenida se valora a la gimnasia por sobre todas las demás “puesto que el profesor medio está en condiciones de enseñar una especialidad, un fundamento de juego y más aún de ordenar una lección de gimnasia de acuerdo con normas fisiológicas y técnicas intachables” (AEISEFU, 1962a: 1). Lo fisiológico como el fundamento científico de la gimnasia era destacado también por los estudiantes.

la entiende ya no cercana al conocimiento científico propio de las ciencias de la educación o la fisiología que nutre a la gimnasia, sino como lo “artístico del acto educativo” para que “nosotros, futuros educadores podamos encender la llama de la inspiración en contacto con el pedernal de la convivencia con el alumno” (AEISEFU, 1962a: 1). Desde estos argumentos nucleados más que nada en torno a lo pedagógico y al vínculo con el alumno y los grupos donde se ubicaba la capacidad creativa y artística del docente, se centraban las razones que fundamentaban el pasaje a la Universidad:

Si logramos que el ISEF forme parte de la Universidad debemos reforzar el aspecto de lo creativo y también el estudio de como educar mediante el movimiento.

Debemos egresar en condiciones de crear un juego o una danza que necesitemos por determinadas condiciones circunstanciales (AEISEFU, 1962a: 1).

Dentro de esta argumentación, tendiente a jerarquizar los aspectos docentes, educativos de la profesión, se realizaba una crítica muy dura al modo de instrumentación de la práctica docente que debía haber sido la materia central y estructurante de la formación.

Aquello que nos brindaría un panorama nítido de nuestra futura tarea, que consiste en ensayo de esta tarea misma, diagnóstico de si serviremos o no como profesores, pulimento para el dominio técnico, científico y pedagógico unión de todo esto, la Práctica Docente está en condiciones de muy mala organización sin rigor y sin seriedad, pudiendo ser fundamental, en la actualidad sirve de muy poco o nada (AEISEFU, 1962a: 1).

Se enumeran una serie de irregularidades en relación al control de asistencia, disparidad de criterios en la calificación entre los docentes, falta de exigencia en el examen con escasos índices de desaprobación, cerrando el editorial de la revista, con la firme argumentación que sin esta serie de mejoras y reformas no tendría sentido la inclusión del Instituto a la Universidad (AEISEFU, 1962a: 1).

En las múltiples razones brindadas por los estudiantes en las páginas del periódico para ingresar a la Universidad se apreciaba la combinación de elementos de una discursividad *normalista* y una *universitaria*. Fueron muy exigentes, desafiantes y realizaban críticas muy sagaces a la formación recibida (transformación del reglamento, plan de estudios, preparatorio libre, nuevo edificio y hogar estudiantil, entre los principales cambios solicitados), formulando un excelente diagnóstico del estado crítico de la educación física en el país. Eran conscientes de la necesidad de librarse del poder político de turno que dirigía a la CNEF y bregaban por la autonomía universitaria, el desarrollo científico, artístico y creativo, y el ejercicio del cogobierno, aspectos nucleados en una discursividad *universitaria*. Pero esta se combinaba y potenciaba con la caracterización del profesor de educación física como un educador, con aspectos vocacionales y misionales de su tarea centrada en la docencia, propios de una discursividad *normalista*.

### 2.1.3 Unidad contradictoria de dos tendencias opuestas: Educación integral y *recordismo especialista*

A partir del relato de una “Jira [sic] de tercer año en Durazno” (AEISEFU, 1962a: 2) donde se habían realizado partidos de básquetbol y una exhibición de gimnástica<sup>216</sup>, se jerarquizaba a la educación física como medio de educación integral del ser humano en contraposición al desarrollo del *recordismo especialista* (Vaz Ferreira, 1922).

Durante dicha exhibición se enfatizaron los conceptos de que no se efectuarán pruebas de una habilidad circense estéril sino de que eso respondería a un criterio de educación integral, abarcando todas las facetas de lo humano, de que al margen de los resultados deportivos, que no interesan, queríamos demostrar que juegos, danzas y deportes, gimnasia y campamentos, las armas de la educación física, son eficaces y funcionales medios educativos, a través de nuestro correcto comportamiento en los partidos en que no hubo una protesta fuera de tono e injustificada, ni un gesto desleal hacia el adversario (AEISEFU, 1962a: 2).

Es de destacar el componente normalizador del relato, haciendo hincapié en los aspectos comportamentales de los propios estudiantes. Continuando con lo planteado en la presentación de la cita, se opone la educación de todas las facetas del ser humano (integral) a la habilidad circense estéril y la búsqueda de resultados deportivos (*recordismo especialista*). Sin embargo, cuando se continúa con el relato, se establece cierta contradicción con la argumentación anterior, entre los criterios educativos a favor de la inclusión de todos en la demostración y el criterio selectivo en el armado de la muestra gimnástica.

Se señaló, además, que a pesar de no trabajar en gimnasia toda la delegación, se había hecho eso por ser considerados más hábiles y más estéticos, pero que todos habíamos ejecutados los ejercicios a realizar, es decir, que para considerarse educación no puede predominar un criterio selectivo. Se escogió además, un ejercicio complejo: carrera, rechazo bipodal, paro de manos sobre plinto transversal, corte de una mano, caída, rechazo y flik flak, para analizar como desarrollaba distintas partes y facetas humanas ej. en lo moral, la valentía, el coraje, en lo físico: flexibilidad y fuerza, en lo psíquico nuevas coordinaciones que trabajan los centros nerviosos. No fue mencionado el nombre de ningún alumno en particular por considerar que educación, va reñida con campeonismo estelar y con selección (AEISEFU, 1962a: 2).

Se fundamenta, por un lado, la realización de una selección gimnástica por criterios de habilidad y estética y por el grado de dificultad y complejidad de los ejercicios seleccionados y, por el otro, se opone lo educativo al criterio selectivo, al “campeonismo estelar y con selección” y se justifica lo educativo por el hecho que no se había destacado ningún alumno al no nombrarlo especialmente. Se intentan hibridizar dos polos opuestos o en tensión: lo educativo con lo estético y lo hábil, el desarrollo de valores como valentía y coraje con la complejidad del ejercicio gimnástico seleccionado, el no nombrar a ningún alumno en particular con la realización de una selección con

<sup>216</sup> Era común este tipo de giras de la AEISEFU con delegaciones de estudiantes a diversos lugares del país, invitados por diferentes instituciones deportivas de la sociedad civil, a realizar partidos de fútbol y básquetbol que culminaban con una demostración gimnástica a cargo de “una selección de alumnas y alumnos de 3º” (AISEFU, 1962b: 3).

criterios de habilidad y estética. De este modo se configura un mecanismo de hibridación discursiva<sup>217</sup> para justificar que la educación se opone al “campeonismo estelar y con selección”; pero sin poder resolver esta tensión, se hibridiza.

Otro de los elementos que contribuyen a pensar que el *recordismo especialista* era en ese momento algo importante para el estudiante, la formación y la educación física en general, es la aparición en uno de los números de la revista, bajo el Título “la nota de hoy”, de un “reportaje” al profesor Mayo Tommasino, profesor de natación del ISEF en ese tiempo. Así es introducido, “con motivo de la visita de los recordman mundiales de 100 mts. crawl y mariposa, la comisión encargada de ésta publicación, consideró interesante, llevar a cabo una entrevista con el Prof. Tommasino, que tuvo oportunidad de asistir a la exhibición que ambos protagonizaron” (AEISEFIU, 1962b: 3). Las preguntas se centraban en aspectos tales como: innovación en la técnica de los estilos, en el tipo y ciclos de entrenamiento, particularidades en el biotipo de los “recordman”, corrientes gimnásticas utilizadas en la “parte gimnástica”, entre los más destacados. La biotipología, la gimnasia y el entrenamiento se configuraban como conocimientos importantes en la formación, los dos primeros incluidos explícitamente en unidades curriculares específicas y el último dentro de los contenidos de los deportes.

Lo pedagógico se articulaba por momentos haciendo una crítica hacia el *recordismo especialista* al mejor estilo vazferreiriano, por otros, justificándolo y en ocasiones valorizando y queriendo aprender sobre las experiencias de los “recordman”. Por otra parte, la centralidad en lo pedagógico, la importancia dada a los correctos comportamientos, a los valores, presente en varias partes del periódico se articulaban conformando una discursividad *normalista*.

Debemos demostrar que quienes estamos aquí por VOCACIÓN sabemos luchar por un ideal hasta plasmarlo en una realidad. Porque cuando realizamos algo que parece imposible es cuando demostramos nuestra verdadera y única personalidad de maestros creadores de un rayo de luz en nuestra Educación Física del mañana (AEISEFU, s/d: 3, la mayúscula es del original).

El énfasis en los aspectos vocacionales, la lucha por nuevos ideales identificándose como estudiantes con los futuros maestros y la metáfora del rayo de luz aludiendo al nombre del periódico, configuraban elementos normalistas que se articulaban con la militancia, característica constitutiva de una asociación estudiantil, cuestión que será analizada en el próximo apartado.

---

<sup>217</sup> Se toma el concepto de hibridación discursiva a partir de los planteos de Laclau y Batjín analizados en Bordoli (2017: 9) que sostiene que “en cada enunciado híbrido hay una unidad contradictoria con dos tendencias opuestas”.

#### **2.1.4 La militancia y el carácter político de la educación: política vs politiquería**

A partir de investigaciones desarrolladas en Uruguay se constata que los jóvenes fueron los principales protagonistas de los grandes cambios de la década del sesenta, especialmente a nivel cultural y político. Ellos respondieron a las múltiples y complejas causas de la crisis política, económica y social que atravesó el Uruguay en esa década. Fueron diversas y muy variadas las formas de resistencia y protestas desarrolladas, entre las que se destacan la resistencia gremial, movilización de masas, rebelión estudiantil, guerrilla urbana, organizaciones políticas radicales con estrategias revolucionarias variadas, comunidades de base cristianas, entre otras. (Ruiz; Paris, 2004: 267). Los estudiantes de ISEF congregados en torno a la AEISEFU formaron parte del movimiento estudiantil de su época y a través del periódico mostraban visos de resistencia, de protesta y reivindicaciones producto de las situaciones vividas en ese momento.

Se organizaban a través de asambleas. “Es opinión unánime el éxito que tuvo la asamblea de estudiantes donde se trataron temas fundamentales. Que hacía muchos años que no concurrían un porcentaje tan elevado de estudiantes a dicha asamblea, donde por otra parte los puntos fueron aprobados por unanimidad” (AEISEFU, s/d: 2). Por otra parte, tenían elecciones a través de voto secreto y organizaban listas para ello. “Resultados de las elecciones: lista 1 63 votos, en blanco, 10 votos, anulados, 3 votos. En la próxima sesión del día jueves 7 a las 18h se procederá a elegir las autoridades de la Comisión Directiva” (AEISEFU, 1962a: 3). Además de la organización en asambleas tomaban decisiones a través de una Comisión Directiva que llevaba adelante la conducción del periódico. Era una organización que se resistía a ser identificada con lo político partidario.

La Comisión Directiva recién electa no lo ha sido para hacer política ni piensa hacerlo. Las páginas de este periódico están abiertas para todo aquel alumno que se exprese con claridad y altura, incluso para quien desee hacer críticas a la Com. Directiva o acusaciones de que la misma está haciendo politiquería (AEISEFU, 1962a: 3).

Se extiende largamente en este argumento defendiendo el interés general del alumnado en pro de la educación física y se culmina enfatizando en letras mayúsculas “insistimos: las hojas de ‘el haz’ están disponibles para la crítica valiente y noble y las sesiones de la comisión directiva están abiertas para todo el que desee asistir a ellas” (AEISEFU, 1962a: 3).

En la editorial de otros de los números del periódico, se reivindicaba el lugar político del periódico y del movimiento estudiantil, señalando el papel político que tiene toda educación en contraposición a lo político partidario. Se dedicaba especialmente a incitar, con un lenguaje combativo y seductor, a los estudiantes a la lucha por una mejor educación realizando una dura crítica al estado de crisis

de la enseñanza del momento. Se expresaba, que además de “elevar nuestro caudal de conocimientos técnicos”, el principal propósito de la revista, “su fin ya establecido antes de su primera edición, su fin sagrado para nosotros, mancomunar esfuerzos, y prepararnos para una lucha que será intensa, larga, agotadora, que exigirá mucho de nuestra parte” (AEISEFU, 1962b: 1). Desde la fuerza apelativa de estas palabras se instaba a la militancia. Según Carlos Real de Azúa (1988: 24, 115) quienes participaron de los movimientos de protesta tejieron en el escenario uruguayo la idea de una “contrasociedad militante” que expresaba “una profunda corriente de desafección hacia todo el sistema, de una radical querencia de un tipo de sociedad distinta”. Es de destacar la fuerza que expresa el discurso del *Haz* y el convencimiento que se tenía de que había que salir a luchar para salir del estado tan crítico que atravesaba el país, las metáforas bélicas y de lucha abundan y se entremezclan con aspectos morales.

Llegó la hora de tomar una decisión, y sobran motivos para tomarla; pero el que más pesa sobre nuestros hombros, el que más nos hiere, porque su punzón nos inyecta una obligación moral, la cual todos debemos asumir, del momento que nos involucra a todos, es el panorama cada día más pavoroso que observa la enseñanza del país, al cual soslayamos con indiferencia estúpida, impropia de verdaderos estudiantes.

Rompamos los cristales de la jaula, que aludía el compañero en la editorial anterior, porque esos cristales son un filtro, la claridad que percibimos a través de ellos es falsa, y nos ciega para apreciaciones meticulosas, para análisis exhaustivos” (AEISEFU, 1962b: 1).

Las variadas metáforas utilizadas interpelan al sujeto estudiantil, identificándolo con el espíritu de lucha, de combate, con valores como solidaridad y compromiso, con principios e ideales a conquistar a través de un riguroso análisis de la realidad social que se estaba viviendo. Según una investigación sobre la militancia en los sesenta<sup>218</sup> se señala:

Fueron tiempos de sentimientos, acciones y opciones con tendencias de ‘absoluto’, sin matices ni relativismos (...) Militancia y revolución se convirtieron, para muchos hombres y mujeres de aquellos años, en palabras de orden. Al calor de ellas difundieron nuevas formas de fe, evangelios de contenidos renovados, que exigieron entregas absolutas, sacrificios totales, al mismo tiempo que ofrecieron la alegría esperanzada de que todos los cambios eran posibles (Ruiz; Paris, 2004: 268).

Los estudiantes del *Haz* en la década de 1960 ya veían con nostalgia la pérdida del lugar mítico que había ocupado Uruguay en la década de 1950 en relación a los restantes países de América.

De los países de América Latina, el nuestro fue siempre de los que encaró con más visión, con más agudeza, con más sentido democrático, el problema de la Educación, aunque ésta distó mucho de ser perfecta; defendamos pues aquel privilegio como algo que si lo perdemos nos costará recuperar, si es que lo recuperamos (AEISEFU, 1962b: 1).

---

<sup>218</sup> Investigación que entrevistó a 24 hombres y mujeres de diversos movimientos sociales de los 60 intentando cubrir la más amplia gama de las opciones militantes de la década (grupos religiosos y políticos de izquierda, de derecha y ultras, estudiantiles, gremiales) y los cruzó con fuentes convencionales y bibliografía específica. Se buscó entender la relación entre la vida pública y privada de estos sujetos y desentrañar de la multiplicidad de propuestas y utopías que dinamizaron la década, las que permanecieron y las que respondieron a fenómenos coyunturales (Ruiz; Paris, 2004: 269 – 270).

Integraban a su discurso aspectos de corrientes progresistas renovadoras, de grupos de izquierda en el análisis de la crítica situación de la enseñanza, debido a la coyuntura política vivida.

Llegó la hora repito; este problema de gravital importancia para el desarrollo de una nación, es consecuencia de un clima político confuso, impregnado de mala intención, donde juegan un papel decisivo un núcleo de intereses económicos, sin la menor idea de función social, con absoluto desapego de la misma (AEISEFU, 1962b: 1).

La causa de la crisis de la educación estaba puesta en la conducción política del país al servicio de una política económica que se alejaba de la función social de la educación. En este entramado se reivindicaba y defendía el uso del término política en el sentido de un proyecto político y de determinados ideales pero contrario a la política partidaria.

Es la primera vez compañeros, que aparece el término política en esta publicación, pero no hay que tenerle miedo, recordemos que el temor es el mal consejero no hagamos las veces de avestruz, que se ve acorralada y esconde la cabeza. No olvidemos nuestra calidad de estudiantes, y que como tales integramos un grupo social especialmente apto para distinguir lo falso de lo verdadero, lo necesario de lo innecesario, apto para además de ser cultos somos jóvenes, y la “juventud no tiene pasado que defender de ahí su acción generadora” como decía un autor, es por esa complementación que la iniciativa debe ser nuestra (AEISEFU, 1962b: 1).

Se asocia la dimensión política a enfrentar y luchar por determinados ideales, ideologías, interpelando al estudiante que forma parte de un grupo social determinado, la juventud, a sentirse identificado con ese lugar; la metáfora del avestruz como contramodelo a esta invocación, a este desafío es clave. El estudiante era interpelado en dos aspectos relevantes que lo identificaban: el “ser culto” y “ser joven”. Respecto al segundo, Hugo Achugar (s/d: 2) señalaba que la década de 1960 era “el tiempo de soñar con la sociedad perfecta”, en la que los jóvenes “protagonistas de la nueva era” se propusieron “cambiar la vida,” “cambiar el mundo”. Pidieron lo imposible, “asaltar el cielo, tocarlo con la mano, vivirlo en esta vida”, porque creyeron que todas las utopías eran posibles, las del cambio económico y social y las de la “liberación interior”. Querían sustituir la sociedad y el sistema vigente por un mundo más justo y humano, cuyos herederos y artífices serían “hombres nuevos”. El “ser culto” remitía a su configuración en tanto estudiantes, que debían prepararse para luchar por un mundo más justo y en un lugar que era su cuna: la Universidad. Dos características que formaron parte del movimiento estudiantil.

El *Haz* invocaba al estudiante a ocupar un lugar político, de lucha y combate pero en oposición a la política partidaria. Los polos político y proselitismo político se tensaban y excluían el uno con el otro. En relación al término política se volvía a enfatizar.

Entonces porqué ese terror a esa palabrita, si cuanto más prostituida y agusanada se presente, más merecedora de atención y estudio se hace. Además compañeros, primero que estudiantes, cada uno de nosotros es un ciudadano, o futuro ciudadano (...). Esto no significará, sin embargo, que nuestro Instituto se torne una cueva de politiqueros y proselitistas. (...)

Pongamos los puntos sobre las íes; un problema de la índole de la Educación tan estrechamente vinculado a una estructura social, indiscutiblemente no lo podemos alejar de la concepción de política, Aprendamos pues a manejar este tipo de términos (AEISEFU, 1962b: 1).

En oposición a la política partidaria, se asociaba la política al ejercicio de la ciudadanía, a entender el lugar que ocupa la educación en la estructura social, su función y papel dentro de ella<sup>219</sup>. El *quid* estaba en el cambio de la estructura injusta imperante, así también lo muestra la investigación del “ser militante” en los 60.

De modo que todo conduce a creer que al no cuestionarse la familia, el “asalto al cielo” de estos militantes de izquierda pasó, sobre todo, por conquistar el Estado para terminar con un sistema valorado como caduco y culpable de todos los males sociales. “No se pensaba cambiar las relaciones de género, ni de pareja,.. [sino]... las formas de propiedad y el dominio del Estado”, expresó una exmilitante del Partido Comunista (Ruiz; Paris, 2004: 278).

En este entramado discursivo se entendía que la educación física debía ocupar otro lugar más preponderante dentro del sistema educativo y se realizaba un diagnóstico crítico sobre el aislamiento de la formación del profesor de educación física de los restantes educadores, lo que llevaba a no movilizarse junto a los demás gremios de la enseñanza.

Actualmente toda la masa del estudiantado, se ha volcado a la lucha por la laicidad de la enseñanza, uno de los principios varelianos, y uno de nuestros logros fundamentales, al que se ha intentado pisotear, por vía de algunos políticos inescrupulosos, mientras nosotros docentes por esencia ni fu ni fa. Resulta vergonzoso, que estudiantes menos allegados a la Enseñanza que nosotros, sientan más íntimamente, más en carne propia el problema. Nosotros comprendemos, que tres años de la intensidad de los nuestros, nos aíslan del exterior, captando del mismo solo tenues y cernidos reflejos (AEISEFU, 1962b: 1, 4).

Se volvía a identificar al profesor de educación física con el polo o posición docente, y se apelaba a la laicidad como un valor de la sociedad uruguaya, consagrado desde la reforma vareliana. La identidad nacional se tejió con el principio de secularización del estado. Así, según Barrán (1996: 29):

El hombre que antes tenía la misión de salvar a las almas, había pasado a experimentar la necesidad de salvar a la sociedad mediante el progreso económico ininterrumpido o el igualitarismo social revolucionario. Todas estas utopías de algún modo, el sacrificio o la subordinación de la vida privada; así lo exigía ‘la entrega’ a los ‘ideales’.

---

<sup>219</sup> Es importante aclarar en este punto, que esta visión de la educación como acto político y su vinculación con lo social propuesta por los estudiantes a inicio de la década, tiene recién su impacto en el campo pedagógico de la formación de los profesores hacia finales de la década, como veremos al final del capítulo, al analizar la inclusión de autores como Paulo Freire y de categorías con afectación de la teoría marxista en el programa de Filosofía y Sociología de la Educación del Plan de 1966.



A partir de la crítica al estado de la educación nacional el *Haz* incitaba a la militancia<sup>220</sup>, a la lucha por determinados ideales, y se resaltaban valores como voluntad, trabajo, sacrificio. “Pero todo está en nosotros, compañeros en una abnegada voluntad y en una inagotable capacidad de trabajo, en una resignada entereza hacia el sacrificio y las circunstancias adversas, que nos harán más dignos para con nuestro pueblo, para con nuestra profesión, y para con nosotros mismos” (AEISEFU, 1962b: 4). Así se articulaban aspectos misionales de la posición de educador con la de militante y se destacaban valores como compromiso, responsabilidad, compañerismo, unión, acción, confianza en uno mismo y se aborrecía la apatía e indiferencia.

Nuestra incongruente e insípida apatía manifiesta en un sin número de ocasiones y actitudes de indiferencia hacia nuestro desenvolvimiento; no tiene ni encuentra explicación que conforme.

Carece de todo índice de responsabilidad, sentido del compañerismo y lo que es más interés por su mejor y más completo acontecer en el transcurso de los hechos, aquél que pone en relieve tales síntomas.

Es entonces que el confiar en nosotros mismos, asumir actitudes en las diferentes situaciones y pretender bregar por lo que creemos mejor, (bregar de hecho, accionando) para lo cual nos creemos capacitados, se alcanzará desechando factores que implican un descenso en nosotros, en aquello que decimos creer, pero en cuya oposición obramos.

En resumen: seamos nosotros mismos para luego actuar unidos (AEISEFU, s/d: 3).

La articulación de la militancia con los valores pastorales de la posición de educador son coincidentes con los hallazgos encontrados en otra investigación (Ruiz; Paris: 2004: 272 - 273) donde “los mismos conceptos de entrega y sacrificio se encuentran en las reflexiones de dos militantes de opciones político-filosóficas tan disímiles como las de una exintegrante de la UJC<sup>221</sup> y una estudiante católica”. La pastoral cristiana presente en las instituciones educativas modernas desde su creación también formó parte de los movimientos sociales y estudiantiles de los sesenta. En este sentido, en una profesión imbuida de aspectos tan marcadamente normalistas como lo era la educación física en ese momento, mostraba excelentes condiciones para asociar y articular estos valores a los de la militancia estudiantil que se difundía a través del *Haz*.

La potencia enunciativa del epígrafe de la portada: “haz de luz de inteligencias que alumbra las verdades. Haz de voluntades, fuego que forja el porvenir” (AEISEFU, 1962b: 1)<sup>222</sup>, evocando por un lado, la inteligencia y por el otro, la voluntad, cerrando con la metáfora del fuego, dando lugar a que el diario tuviera un papel privilegiado en la lucha, ejemplo a seguir y lugar donde se alumbraba el camino futuro de los estudiantes, condensa los elementos desarrollados en este apartado y

<sup>220</sup> Según Ruiz; Paris (2004: 271) la militancia se vincula “con el compromiso, la adhesión a una causa, mediada por motivaciones personales, pero también por ideologías, místicas, utopías, en las que confluye el entramado dialéctico de lo individual y lo colectivo. (...) La complejidad del fenómeno militante sesentista (...) introduce (..) la noción de totalidad (...) que supuso en muchos casos a nivel individual; (...) la fe en el triunfo de la opción elegida; (...) el cruce de lo individual y lo colectivo, lo público y lo privado, pues (...) fue el abandono de la soledad de todos y de cada uno.”

<sup>221</sup> Unión de Juventudes Comunistas.

<sup>222</sup> Aparecía en la portada de una de las tres revistas encontradas, y según lo relatado por Ferré en el testimonio del Blog *Haz de ISEF*, y por Lodeiro (1989: 48), es lo que se leía en la portada del periódico, en el ángulo superior derecho de su primera página.

representaba un gran poder performativo que investía afectivamente a los sujetos sociales interpelándolos, en este caso, los estudiantes<sup>223</sup>. Otro epígrafe decía “Las horas pasan y vosotros dareis cuenta de ellas” (AEISEFU, 1962a: 1). Se erige la acción como estandarte primero de la lucha.

El *Haz* generaba una mística entre los estudiantes que los envolvía e impulsaba a asumir determinados ideales y compromisos con fuerza, llevados adelante mediante conductas de entrega y renunciamiento. Todos ellos compartidos con los diferentes movimientos de militancia de los sesenta, que los llevaban a poseer “actitudes y creencias, tanto racionales como irracionales” y en algunos casos, a “vivir, en mayor o menor grado, sus partidos y organizaciones como verdaderas iglesias o religiones, aunque fuertemente secularizadas”. Esto llevaba a que “sintieran y vivieran su compromiso con fuertes improntas de misticismo, religiosidad y mesianismo” (Ruiz; Paris, 2004: 275).

Para llegar a esto la militancia sesentista se nutría tanto de lo que se vivía a nivel internacional como de algunos aspectos de la tradición uruguaya. El primero nucleado en torno a la figura del Che, a su inserción en importantes núcleos sociales con sus propuestas revolucionarias, con auras de misticismo y romanticismo, y en algunos casos con la necesidad compulsiva de entrega y sacrificio. A nivel nacional, un fuerte componente “solidarista” que absorbió de la influencia de corrientes liberales y ateas propias del batllismo, el “sacrificio” blanco en aras del Partido y/o el país, y la caridad cristiana (Ruiz; Paris, 2004: 275 – 276).

### **2.1.5 Educación, enseñanza, educación física: configuración de la docencia**

Como parte de la divulgación de temas técnicos se publicó en uno de sus periódicos la pauta de “Informe sobre practicantes, Escuela de Recuperación Psíquicas. C.N. de E.P. y N.<sup>224</sup> Directora: Sra. E. G. de Lorenzo<sup>225</sup>” y se explicitaba: “Este informe puede servir como test de eficiencia para educadores, mediante control de los diferentes renglones de que consta. (Comentario de la Redacción)”. Constaba de 19 preguntas, de su lectura pareciera que si bien estaba dirigido a la evaluación de las maestras practicantes, se entiende que se mostraba en el periódico como un interesante modelo para los practicantes de educación física. Su análisis nos permite acercar al

---

<sup>223</sup> Desde el análisis de discurso de Laclau, se señala que “en función del contexto histórico los significantes vacíos podrán: condensar y articular sentidos e investir afectivamente a los sujetos sociales. Asimismo, poseen un carácter performativo particular” (Bordoli, 2017: 11). El *Haz* y el epígrafe *Haz de Luz* funcionaba en el periódico con esas características.

<sup>224</sup> Consejo Nacional de Educación Primaria y Normal dependiente en esa época del Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.

<sup>225</sup> Docente en ese momento del ISEF, de las asignaturas del área de la psicología.

modelo e ideal de docente al que se aspiraba, compartido entre docentes y estudiantes. En el siguiente cuadro se reordenaron las 19 preguntas de la pauta en función de tres categorías analíticas: componentes comportamentales, instrumentales y epistemológicos. Si bien algunas de ellas podrían estar ubicadas en más de una se optó por ubicarla en la más relevante.

<p><u>Componentes comportamentales</u></p> <p>1) Cómo impresiona en su apariencia personal? Pobremente-----Impresión promedio-----Siempre bien arreglada, demuestra gusto excelente</p> <p>2) De qué manera su personalidad afecta a otras personas? Irrita y antagoniza a los demás.--Se lleva bastante bien.---Armoniosa, amistosa y agradable en la relación con los demás</p> <p>3) Emocionalmente está estabilizada?</p> <p>4) Su voz? Poco placentera-----Agradable, la calidad y el tono, bueno.----Voz agradable, afectiva</p> <p>5) Se expresa con claridad?</p> <p>6) Cómo reacciona ante sugerencias?</p> <p>8) Es responsable?</p> <p>12) Cuál es el ambiente de su clase?</p> <p>13) Cuál es su actitud con los alumnos hacia la <u>actividad</u> en la clase?</p> <p>14) Cómo reaccionan los niños hacia <u>ella</u>?</p> <p>15) Respeta las diferencias individuales?</p> <p>16) Cómo reacciona antes situaciones inesperadas?</p> <p><u>Componentes instrumentales</u></p> <p>7) Muestra iniciativa y ambición: habilidad para dirigir sus propias actividades?</p> <p>17) Las lecciones son plancenteras y bien realizadas?</p> <p>18) Cómo usa el material de enseñanza?</p> <p>19) Cómo cuida su equipo y organiza el salón de clase?</p> <p><u>Componentes epistemológicos</u></p> <p>9) Cómo son sus conocimientos?</p> <p>10) Cómo descubre problemas y los resuelve?</p> <p><u>Otros</u></p> <p>11) Cree usted que ha de progresar?</p>
--

**Cuadro N.º 7. Clasificación de la pauta de evaluación del practicante en componentes comportamentales, instrumentales y epistemológicos.** Elaboración personal a partir de AEISEFU (1962a: 4).

De la distribución de las preguntas dentro de las categorías, se puede decir que el componente comportamental, compuesto por la actitud y la personalidad que debe tener el docente, sus modales, vocabulario, presencia física o vestimenta, manejo de aspectos disciplinarios y de vínculos con los alumnos, entre los más importantes, son los más valorados en el dispositivo de evaluación de los practicantes, albergando la mayoría de las preguntas de la pauta, 12 de un total de 19.

En segundo lugar de importancia, donde ubicamos 4 preguntas, se presentan los componentes instrumentales, entendidos como las formas de organización de la clase, de estructuración de la actividad y las lecciones y el uso del material.

Finalmente, en tercer y último lugar se ubican los componentes epistemológicos, relativos a la reflexión en torno al conocimiento, su selección, distribución y enseñanza. Se presentan solo 2 preguntas sobre este aspecto. Una pregunta refiere a cómo son los conocimientos, lo que induciría a pensar a que hace referencia a su calidad pero poco indaga en el nivel de reflexión sobre la pertinencia en la selección, los procesos de producción y transmisión del conocimiento.

Todo esto lleva a pensar a que la docencia era entendida más cercana a la educación que a la enseñanza, donde adquirirían jerarquía los componentes comportamentales y actitudinales sobre los epistemológicos. Por otra parte, la enseñanza del docente era centrada en el alumno ya que varias preguntas referían a dimensiones psicológicas (afectivas, comportamentales, temperamentales) acompañadas de términos como: afecta, reacciona, actitud, diferencias individuales. Todo esto configura una *discursividad psicológica* que también se combinaba con una *didáctica instrumental o curricularizada* (Bordoli, 2005) donde convergen los componentes instrumentales y la centración en la organización de las actividades del alumno. No es de desdeñar, en la introducción de la pauta cuando se hacía hincapié en este dispositivo de evaluación como “test de eficiencia para educadores, mediante control de los diferentes renglones de que consta”, más que una pauta cualitativa, se lo identifica con un test de medición que intenta controlar las conductas y actividades de aprendizaje del practicante y sus alumnos, aspectos típicos de una *discursividad instrumental* de raigambre anglosajona.

La pregunta N.º 10 de la pauta de evaluación merece una especial atención, “¿cómo descubre problemas y los resuelve?” por un lado, remite a una relación de descubrimiento con el conocimiento y alude a una cierta ascendencia escolanovista, donde el aprendizaje por descubrimiento forma parte de sus principales premisas, por el otro, queda la duda si alude a la relación con el conocimiento o con el aprendizaje.

Pero trazos de la Escuela Nueva, no solo formaron parte de este ejemplo de evaluación, que funcionó como un ideal de dispositivo de la formación, sino que se reitera en varias ocasiones unido sobre todo a destacar la importancia del juego en la educación del niño. Esto ocurría cuando se manifestaba en varias partes del *Haz* la preocupación por el ejercicio profesional de la docencia y por el ámbito privilegiado de su formación: la práctica docente. En un apartado titulado “Charlas Didácticas” y subtítulo “De la práctica docente”, se reiteraba la debilidad con que enfrentaban los alumnos, en especial los de segundo año<sup>226</sup>, esta asignatura neurálgica en la formación. Para ello se planteaba que *El Haz* tuviera en forma estable una sección dedicada a “algunos consejos o experiencias aleccionadoras de profesores o estudiantes más veteranos o avezados, no como un complejo axiomático y organizado, sino como una modesta preceptiva muy relativa” (AEISEFU, 1962b: 2).

Los consejos en general, remitían a anudamientos de sentido en torno al escolanovismo: centración en el alumno, partir de la experiencia, entremezclados o combinados con aspectos normalistas,

---

<sup>226</sup> Es importante recordar que como los estudiantes ingresaban a ISEF con 16 años, algunos tenían apenas 17 años cuando cursaban la primera práctica docente ubicada en segundo año.

configurados en entender la carrera como una vocación con el amor por la carrera y los niños en el centro.

La experiencia, en lo personal me ha ratificado el afecto por los chiquilines y el deseo de no violentarme con ninguno, en gestos, en gritos o en expulsiones, de las que, las pocas que he utilizado como medida disciplinaria, lo atribuyo más a insolvencia personal que a falta cometida por el alumno (AEISEFU, 1962b: 2).

El testimonio continuaba mostrando que a partir de la experiencia, estos inconvenientes se fueron solucionando. Al finalizar, escrita no a máquina sino a mano y en mayúscula, se agregaba “La educación no crea al hombre; lo ayuda a crearse a sí mismo” (AEISEFU, 1962b: 2). Se enfatizaba el papel de la propia experiencia para el desarrollo y creación del ser docente.

Otro testimonio que se centraba en la importancia y valor del juego para el desarrollo del niño y el respeto de su naturaleza, de su ser creativo y su libertad de movimiento, continuaba dando cuenta de las principales máximas escolanovistas.

El niño tiene necesidad de movimiento, de libertad, de expansión. Cuando saco una clase en la escuela y los niños están demasiado quietos y serios, demasiado disciplinados, no me gusta porque veo allí una influencia que está desnaturalizando toda la hermosa alegría e inquietud infantiles, que está trabando el espíritu de renovación, de creación, en otras palabras, que estás trabajando sobre una idea de senilidad y conservadurismo prematuros (AEISEFU, 1962b: 2).

Se destacaba el valor del juego y su aspecto de improvisación personal, de desarrollo de la independencia, y la libre expresión “sin límites estrechos que lo coarten” y se recomendaban los “cuentos ejercicios en que cada uno pueda dar su interpretación y que deba esforzar su imaginación” (AEISEFU, 1962b: 2). Es de destacar que el “cuento ejercicio” formaba parte de las metodologías o técnicas de enseñanza recomendadas para la “segunda infancia, 5 a 8 años” que se enseñaba en el curso de Teoría de la Gimnasia dictado por Alberto Langlade<sup>227</sup>. La influencia langladiana en la formación de los estudiantes se volvía a repetir, en este caso, afectada por el escolanovismo, algo que profundizaremos en el capítulo tres, dedicado específicamente a la obra del autor.

Algo que merece especial atención dentro de este testimonio, es la articulación presentada en la siguiente cita, entre juego y arte. “El juego debe contener además una fuerte porción estética y rítmica, fomentando una apreciación de la belleza, que más adelante pueda, quizás impulsarlo por el camino artístico” (AEISEFU, 1962b: 2). Si bien el cuerpo era concebido generalmente desde lo físico, lo orgánico, en este caso, se muestra articulado con lo expresivo, lo estético, lo rítmico,

---

<sup>227</sup> Así se describe en el Manual de Didáctica de la Gimnasia: “La lección diaria de gimnasia deberá, por consiguiente, consistir en una ensambladura de ejercicios-juegos: (...) 2. Constituir, un todo coherente en que las formas de ejercicio y juegos darán expresión a las acciones de un recitado o un cuento. Una sucesión parecida de ejercicios recibe el nombre característico de CUENTO-EJERCICIO. La lección diaria puede, en consideración al tiempo disponible, estar compuesta de uno o varios cuentos” (Langlade, 1956d: 58 – 59, subrayados y mayúsculas en el original).

aspectos todos ellos que estaban muy poco visibilizados en el curriculum de la formación del profesor de educación física como veremos en este capítulo, al analizar el curriculum prescripto de esta.

Para finalizar este apartado, nos parece importante analizar los discursos en torno a la educación física que se presentan detrás de la puja entre la gimnástica y el deporte, en la crítica realizada por los estudiantes frente a un comunicado que había sacado la dirección de ISEF relativo a la recomendación de no realizar otras actividades físicas por fuera de las clases del Instituto

La recomendación puede tener su fundamento o no, hay muchos factores a considerar, y habría mucho para discutir. Esperamos que la Dirección aconseje de la misma manera a los alumnos que se preparan para las Galas. Ah no, pero el viaje será provechoso. Y que, el atleta no tiene oportunidad de viajar, verbigracia, y acumular así proficua experiencia, como hicimos referencia al atletismo, lo mismo haríamos con el B.B. o el V.B. etc.. No olvidemos que para nosotros, el deporte es un medio: ¿Cómo? Si ya sabemos que la gimnasia es un medio, quizás más importante, pero es un medio al fin y como tal hay que considerarla. La alternativa es clara: o el comunicado no tiene razón de ser; o el mismo vale para los seleccionados para las Galas (AEISEFU, 1962b: 5).

Los estudiantes realizaban una crítica a la supremacía de la gimnástica que se vivía en esos años en el ISEF<sup>228</sup>, y reivindicaban que tanto la gimnasia como los deportes eran medios de la educación física. Por Galas se referían a las Galas Sudamericanas de Gimnasia organizadas por el Instituto General Belgrano de Buenos Aires, que ISEF concurrió entre los años 1960 a 1963 a cargo del Jefe de Estudios, y profesor de esa asignatura, Alberto Langlade<sup>229</sup>. Los estudiantes mostraban gran disconformidad sobre el comunicado porque minimizaba al deporte frente a la gimnasia ya que de no poder realizar actividad física por fuera, se les estaba prohibiendo competir en los deportes (atletismo, VB -vóleibol- y BB -básquetbol-) y consideraban que el mismo criterio debía haber regido para el seleccionado de gimnasia que concurría a las Galas. Contrario a lo que estaba sucediendo en ese momento a nivel mundial y a la hegemonía de los deportes frente a otras prácticas corporales en nuestro país, la queja y disconformidad estudiantil también da muestras de que la gimnasia en el ISEF más que un medio se había convertido en un fin de la educación física.

### **2.1.6 La segunda huelga estudiantil y primera con ocupación de ISEF**

Para el desarrollo de este apartado, que se aboca específicamente al análisis de las principales tensiones y configuraciones de la formación del profesor de educación física frente a los sucesos de la segunda huelga estudiantil y primera con ocupación de ISEF, ocurrida en el año 1965 y seguida

<sup>228</sup> Otro testimonio estudiantil expresaba que “ la clase de fútbol del instituto adoleció por años de una atención y un perfil que cualitativamente no insertaba en el contexto. Había en verdad pocas, muy pocas, espaciadas e impensadas ‘sesiones’ prácticas que se alternaban con una teoría divagante (las cosas cambiaron, años más tarde, sensiblemente)” (Lodeiro, 1989: 58).

<sup>229</sup> El ISEF participó puntualmente en los años 1960 (2º Gala), 1961 (3ª Gala) y 1962 (4º Gala) (Lodeiro, 1989: 45 – 46, 50).

de una Intervención que duró hasta fines del año 1966, se utilizaron como fuentes principales: algunos testimonios del blog *Haz de ISEF*, una publicación de la *Gaceta* de la Universidad de octubre de 1965 y una entrevista realizada en abril de 2018 a informante calificado, Arnaldo Gomensoro, Secretario de AEISEFU en el momento de la ocupación y alumno de la generación del 64.

#### 2.1.6.1 El conflicto: antecedentes, desarrollo y cierre con la Intervención de ISEF

El artículo que editó la *Gaceta*, publicación oficial de la Universidad de la República, en octubre de 1965, describe, al inicio, el conflicto entre los alumnos del ISEF y la CNEF y luego realiza una serie de reportajes realizados por Franklin Morales sobre si el ISEF debía o no pasar a la Universidad. Con relación a lo primero, los principales motivos que llevaron a los estudiantes a declarar la huelga por tiempo indeterminado a partir del mes de mayo de 1965 consistían en:

la integración de una Comisión Reestructuradora que modificara el Plan de Estudios, atendiera los problemas de bienestar de los estudiantes y promoviera la creación de un local apropiado. Además, la incorporación a la Universidad, aspiración que los alumnos sostienen desde la fundación de la Asociación de Estudiantes (Udelar, 1965: 8)<sup>230</sup>.

Esta aspiración se transmitía de generación en generación entre los estudiantes, así lo relata el secretario de AEISEFU de esos años: “Se nos transmitió por algunos estudiantes rezagados, que habían sido dirigentes, la aspiración de pasar a la Universidad” (Entrevista Gomensoro). Así se autopercebían: “éramos muy organizados, hacíamos elecciones, nos organizábamos en asambleas, se votaba por voto secreto a una lista” (Entrevista Gomensoro). Fueron los que impulsaron, y plantearon a la CNEF, con el apoyo de Langlade y de otros profesores la conformación de esa comisión.

En la Huelga o antes en la Comisión Reestructuradora Langlade nos invitaba a la casa, comenzamos a tener contactos con él. Nos sentimos apoyados en la Huelga, incluso “manijeados” en determinado momento. Por ejemplo, nosotros reunimos a los profesores porque solos no se reunían, nosotros los citábamos y les empezábamos a dar “verso”, era un equipo muy fuerte de trabajo el gremio. Elaborábamos un boletín, no *El Haz*, otro, era boletín no más. Eso se lo dejé a la generación que vino después y no se qué pasó (Entrevista Gomensoro).

Frente a esta solicitud, la CNEF accedió al nombramiento de la Comisión Reestructuradora<sup>231</sup> que atendiera los reclamos compuesta por los siguientes integrantes a propuesta de los estudiantes: un representante de la CNEF, uno de la Sala de Profesores de ISEF, uno de la Asociación de Profesores de Educación Física del Uruguay (APEFU), el Director Técnico de la CNEF, el Director de ISEF y

<sup>230</sup> Además de señalar estos problemas, el entrevistado agregó que “desde el año 1956 se hizo un reglamento de funcionamiento interno pero no estaba a la vista de los estudiantes. Pero se usaba como excusa para decirte ‘no se puede porque no está en el reglamento’. No estaba el reglamento” (Entrevista Gomensoro).

<sup>231</sup> Se logró constituir a principios de 1965 (Entrevista Gomensoro).

dos representantes de los estudiantes (Udelar, 1965: 8). “Los trabajos no progresaron y los representantes de la Sala de Profesores y los alumnos se retiraron, entendiendo que los inconvenientes para su funcionamiento imposibilitaban las soluciones” (Udelar, 1965: 8). Es de destacar el apoyo y coordinación entre los docentes y estudiantes al decidir retirarse juntos de la Comisión.

La CNEF no reconocía al actor estudiantil con derecho a intervenir en la toma de decisiones institucionales, impidiendo su participación directa, esto vuelve a suceder cuando los estudiantes solicitaron participar en la oratoria del acto patriótico del 25 de Agosto<sup>232</sup> para el cual todos los años, a solicitud de la CNEF y a cargo de un docente de ISEF, preparaban gran cantidad de series (gimnásticas, danzas, saltos, agilidad, defensa personal, etc.). “La Comisión negó la autorización y designó directamente a una alumna para hablar, pero esta rechazó por nota la designación” (Udelar, 1965: 8). Los estudiantes “entendieron que se trataba de un programa artificialmente montado, que no reflejaba la real situación del Instituto donde estas actividades no pueden desarrollarse con regularidad. Resolvieron participar en la parte patriótica y oratoria alusiva, pero no tomar parte en la programación deportiva” (Udelar, 1965: 8).

Es de destacar la actitud de los estudiantes de no impedir el desarrollo de la ceremonia pese a las discrepancias manifestadas ante las autoridades.

Un detalle no menor, que muestra cómo el discurso militar atravesaba las prácticas de educación física del momento, fue el hecho de que la CNEF había dispuesto al Mayor (EF) Pereyra, ayudante de Langlade en la Jefatura de Estudios, egresado de la Escuela Militar de Educación Física, como encargado de la preparación de los estudiantes de ISEF en el acto<sup>233</sup>.

Pereyra ordenó el desfile. En el momento que estábamos cantando el himno todos en posición de firmes, un compañero gritó “descanso” y nosotros creímos que era Pereyra que decía descanso y entonces nos pusimos todos en la posición de descanso cuando estaban subiendo la bandera y tocando el himno. Y después cuando salimos caminando por la pista comenzamos a cantar “de qué color parabá pa pá, de qué color parabá pa pá, de qué color tenía Colón los calzoncillos”, entonces salimos afuera y cuando íbamos a entrar en la segunda parte no entramos. (...)

Repartimos un volante de queja por la situación. Estaba todo muy bien organizado, no entró nadie, ni uno solo. A los directivos y todos los que estaban ahí, el ministro (...) repartimos a todos, a los invitados especiales, la APEFU se reía, (...) y no entramos, y nos fuimos, nos bañamos y nos fuimos (Entrevista Gomensoro)

---

<sup>232</sup> Declaratoria de la Independencia.

<sup>233</sup> El Mayor Pereyra había sido incluido en la ayudantía a disconformidad de Langlade, porque el presidente de la CNEF “Máximo Garrido quería perjudicar a Langlade, porque él era de Nacional y Langlade el preparador físico de Peñarol. En determinado momento le sacó a todos los profesores ayudantes, (...) esto fue en el año 1965.” (Entrevista Gomensoro). Pereyra no era profesor de educación física, sino egresado del Instituto de Educación Física Militar (1945 – 1958). “Había una pelea entre los profesores egresados de ISEF (que entraban a la CNEF con 2º categoría y los de la Escuela Militar que entraban en 3º categoría pero no podían seguir subiendo, eran oficiales de educación física). Querían que se equiparara con el título de profesor de educación física pero nunca se admitió por la presión de APEFU” (Entrevista Gomensoro).



El relato de la vivencia estudiantil del acto da cuenta de varios aspectos: la impronta militarizante en la formación de los estudiantes, la resistencia al acto por parte de los estudiantes que no impidió desarrollar la parte inicial protocolar (canciones, discursos) y solo resistir la parte gimnástica preparada por ellos, su gran capacidad organizativa y la complicidad de APEFU en solidaridad con la lucha estudiantil.

Evidentemente no hubo ninguna capacidad negociadora por parte de las autoridades de la CNEF, y esto se acentúa cuando, “al día siguiente, al concurrir a clase, en los alrededores de la pista la policía les interceptó al paso sin que nadie explicara las razones de la prohibición de acercarse a las instalaciones. Ante esta situación declararon la huelga por tiempo indeterminado, que, con alternativas continúa” (Udelar, 1965: 8). Así se relatan los mecanismos utilizados para la toma de decisiones por parte de los estudiantes:

El día 25 fue feriado y el día 26 vamos al Instituto a las 7 de la mañana y estaba rodeado de policías y no te dejaban entrar y yo dirijo una asamblea, en el árbol, debajo del árbol, lloviznaba y entonces hicimos la famosa asamblea del árbol. Ahí entonces, decidimos no ingresar, levantarnos en huelga y comenzamos a hacer una movilización como se usaba en aquella época, peajes, volanteadas, pintadas, entrevistas era lo que se hacía, periodismo poco, colorado, sacaban fotos (Entrevista Gomensoro).

Frente a esta situación, la CNEF respondió nuevamente sin capacidad negociadora y en forma coercitiva, haciendo abuso de su autoridad, “aplicando 10 faltas a cada alumno y 15 a la alumna que se negó a hablar el 25 de agosto. Ello implica la pérdida de la reglamentación” (Udelar, 1965: 8). Esta Huelga y otras movilizaciones fueron seguidas por una ocupación durante quince días de las instalaciones del ISEF (Gomensoro, 2012: 80). Luis Franco, estudiante de ISEF en la década de 1960, en su relato titulado “Algunos Hitos del movimiento estudiantil del ISEF en la marcha hacia la universidad” en el Blog *Haz de ISEF*, relata así la ocupación y su principal motivo, el ingreso a la Universidad.

En el año 1964 [1965] hicimos una larga huelga con ocupación del ISEF. Fue una ocupación preparada por los que liderábamos el movimiento con ciertos visos de clandestinidad; llegamos de noche tipo "comandos" con bolsas de galleta de campaña y otras vituallas como material bélico. Teníamos varios postulados, entre otros, algo endémico, los problemas con el agua caliente en las duchas (...) Volviendo a los postulados por supuesto el principal era la incorporación a la universidad de la carrera y del ISEF. La universidad se mostraba en sus tres órdenes, bastante abierta al tema (Franco, *Blog Haz de ISEF*, 20 de noviembre 2010).

Dentro de las movilizaciones se realizaban clases gimnásticas en lugares públicos. En unas de las fotos de la nota en la *Gaceta*, se muestra a los estudiantes vestidos todos de blanco (pantalones largos, remeras de manga larga y zapatillas) en la Plaza Libertad realizando una muestra gimnástica, formados y dirigidos por un estudiante ubicado adelante de la formación. La explicación de la foto en el margen inferior izquierdo decía: “Los estudiantes dictan clases en calles y plazas” (Udelar, 1965: 9). Esta foto, junto a otras encontradas en el período, contribuyen a la hipótesis que será

profundizada en el próximo capítulo y compartida con Torrón (2016) de la primacía de la gimnasia por sobre las restantes prácticas corporales del momento. A su vez, muestra la importancia de las formaciones, la uniformidad en la vestimenta, y la separación en sexos, en este caso, masculino, cuestión esta última que será abordada en el capítulo cuatro.

Es de destacar la posición de la Universidad en ese momento, al publicar los sucesos mostrando las debilidades de la conducción institucional del gobierno, en esta caso, de las autoridades de la CNEF. Su papel crítico y de denuncia ante los diversos sucesos sociales fue clave en esa época. En este mismo número de la *Gaceta*, por ejemplo, sacó una resolución del Consejo Directivo Central oponiéndose en forma muy dura y combativa a las medidas prontas de seguridad que estaban siendo cada vez más comunes por parte del gobierno y otra del mismo tenor o más dura aún, en oposición a la declaración de la Cámara de Representantes de los Estados Unidos que violaba la autonomía de los estados miembros de la OEA<sup>234</sup> justificando el empleo en determinadas circunstancias de fuerzas armadas (Udelar, 1965: 2, 11).

En la misma línea que lo anterior, el secretario de AEISEFU relata los apoyos que tuvieron para la instrumentación de la huelga y la ocupación por parte de la Federación de Estudiantes de la Universidad del Uruguay (FEUU).

Tuvimos el apoyo a través de una contacto que yo tenía con la FEUU, la FEUU nos apoyó mucho. (...) Nos apoyo “fulanito”, anarco que era dirigente de la FEUU, de Derecho, nos habilitó todo. (...) Fue solo durante el conflicto y poquito tiempo después, era porque yo tenía muy buena relación con determinada gente. Fuimos a algunos consejos federales pero no me acuerdo más (Entrevista Gomensoro).

Así es relatada la decisión de la ocupación luego de varios meses de movilización y diálogos sin obtener respuesta por parte de la CNEF.

Una noche en asamblea decidimos ocupar, dijimos que no le íbamos a decir a nadie, alguien pasó el dato, y entonces, cómo hicimos para ocupar, el estudiante Carlos Arias, hizo “la del gato”, se metió adentro de un plinto, cuando se fueron todos los funcionarios, fue y nos abrió, nosotros nos juntamos en la casa de la familia Suchanek que quedaba cerca pero como había medidas prontas de seguridad y todas esas cosas, y te podían agarrar los policías, nosotros teníamos que decir que íbamos a un campamento de la ACJ<sup>235</sup>, ese era el “verso”. Cuando llegamos, alguien había “batido” a los egresados de APEFU, a los 10 minutos comenzaron a llegar los autos de APEFU, que traían, tallarines.... y con eso vivimos durante 15 días. (...) Juntábamos plata haciendo bailes, teníamos mucho éxito.(...) Vivíamos ahí adentro, dormíamos. Muy divertido la ocupación, era una aventura bárbara (Entrevista Gomensoro).

Los estudiantes no solo tuvieron el apoyo de la FEUU y de docentes de ISEF, sino también de los egresados agremiados en la APEFU. Así como las solidaridades entre el movimiento estudiantil y

---

<sup>234</sup> Organización de Estados Americanos.

<sup>235</sup> Asociación Cristiana de Jóvenes. Es de destacar que no fue menor la elección de esta institución para disuadir en caso de ser interceptados por la policía. El lugar que tenía esta institución en el imaginario de la sociedad uruguaya y el importante papel que desempeñaba aún, si bien no era ya tan importante como el que había desempeñado en la institucionalización de la educación física en el momento fundacional de la CNEF. Por otra parte, las articulaciones en la militancia de los sesenta entre lo religioso y lo secular como se desarrolló anteriormente no son de desdeñar.

los gremios obreros se dieron en esta década y a partir incluso del año 1958, en el caso de la educación física tuvo algún efecto, obteniendo el apoyo del gremio de los profesores del país.

Un hecho importante a destacar en el momento de la ocupación, fue la entrevista solicitada por la AEISEFU al Rector de la Udelar, el Dr. Crottogini<sup>236</sup>, planteándole el ingreso del ISEF a la Universidad.

Fuimos los docentes, los estudiantes, los de APEFU, (...) nosotros eramos la vanguardia. Por APEFU nos acompañó el prof. Agosto y el prof. Tommasino, por el Instituto Litwin y Langlade, (...) Por los estudiantes, Pedro Goicochea que trabajaba en la Universidad, era un estudiante rezagado que estaba con nosotros, y consiguió la entrevista con el Rector porque estaba ahí, estaba Marta Pastorini que era la Presidenta y el vicepresidente Luis Franco, yo que era el secretario. Eramos como 10 personas. Habló Langlade (...) se basaba fundamentalmente en el nivel pedagógico, en la experiencias internacionales y en la posibilidad de intercambio académico con las Facultades, fundamentalmente con la de Medicina, su paradigma era ese, nosotros más con la de Derecho y Sociales, (...), nosotros queríamos que se juntara con las otras formaciones docentes. (...)

Crottogini, cuando dice, era muy respetuoso, les voy a contestar “La universidad no forma docentes”. Recién sería con el Plan Maggiolo que después se incorporara la posibilidad de formar docentes. En ese momento la Universidad no formaba docentes, la Universidad formaba profesionales liberales, así nos dijo y así se terminó la reunión (Entrevista Gomensoro).

Varios aspectos a analizar de la entrevista, por un lado, nuevamente la alianza en el momento de la ocupación entre la AEISEFU, la APEFU y los docentes del ISEF, todos convencidos de que lo mejor para ISEF sería pasar a la Universidad. No había unanimidad en las razones de este pasaje, ni en las acentuaciones de los vínculos con otros Servicios que debía establecer el ISEF al interior de la Universidad. Langlade si bien lo fundamentaba en el mejoramiento de la formación pedagógica, el intercambio académico que priorizaba era con las ciencias médicas, mientras que los estudiantes destacaban la importancia de nuclearse con las restantes formaciones docentes, proyecto bastante utópico en ese momento ya que todavía habría que esperar dos años, a 1967, a la presentación de una propuesta nunca instrumentada, que formaba parte del proyecto de creación de una Facultad de Educación dentro del Plan Maggiolo<sup>237</sup>.

Así relatan los estudiantes el fin de la ocupación:

Después vino el Campeonato Universitario y Liceal de Atletismo y estuvimos negociando con las autoridades de Secundaria y de la CN, las dejamos entrar en el vestuario, y seguíamos peleando, peleando y pelando no salía nada y se comenzó a disgregar, porque las familias del interior comenzaron a decir “si no vas a clase venite para acá”, empezamos a perder gente y al final éramos poquitos y tuvimos que levantar aceptando una Intervención Militar, de un militar (Entrevista Gomensoro).

<sup>236</sup> Rector de la Udelar en el período 1964 – 1966.

<sup>237</sup> Oscar Maggiolo como rector de la Universidad (1966 – 1972) presentó en 1967 y se publicó en 1968, un profundo proyecto de reestructuración “Plan de Reestructura de la Universidad”, para ser aplicado en el quinquenio 1968-1972, sin duda uno de los más valiosos aportes a la discusión de la realidad nacional, que nunca se llegó a concretar. En él se encontraba la propuesta de creación de una Facultad de Educación y el Instituto de Ciencias de la Educación que reuniera la formación, enseñanza e investigación pedagógica del país. Señalaba: “la formación de profesores normalistas y de enseñanza media debe realizarse al nivel superior, de modo que los alumnos estudien en los propios centros y con las mismas personas que realizan las tareas de investigación” (Maggiolo, 1986: 11).

La ocupación llegó a su fin a partir de la decisión del Consejo Nacional de Gobierno<sup>238</sup> de intervenir el ISEF por resolución del Poder Ejecutivo N.º 907 del 7 de setiembre de 1965. El Instituto fue intervenido por el teniente coronel Washington López Ramírez, que según los estudiantes “desplazó a todas las autoridades, Langlade se sintió muy acorralado y al poco tiempo renunció, se jubiló<sup>239</sup>. (...) En los hechos Langlade se sintió desplazado, lo digo porque hablé después con él” (Entrevista Gomensoro)<sup>240</sup>.

Si bien las principales reformas curriculares y acciones llevadas adelante por la Intervención serán analizadas en el próximo subcapítulo, nos parece importante mostrar el punto de vista de los estudiantes sobre esta. Hubo cierta capacidad de negociación ya que según se expresa, el Interventor “comenzó a reunirse con nosotros, las cosas habían quedado muy rotas, lo primero que hizo fue sacarnos del Instituto y trasladaron las clases durante un mes y pico a la Casa de los Deportes” (Entrevista Gomensoro). Por otra parte, se señala la fuerte impronta autoritaria y de relación vertical con los estudiantes impidiendo su participación, “no aceptaba que los estudiantes estuvieran en la Comisión de Plan de Estudios, entonces interveníamos a través de un profesor. Cuando él nos llamaba discutíamos con él” (Entrevista Gomensoro). El siguiente relato que formaba parte de los rituales del Instituto, el pasaje de lista, da cuenta del modo autoritario de relación.

A él se le ocurría a veces pasar la lista, que la pasaba un administrativo o él mismo y decía “fulano, mengano”, la gente respondía “presente” y él corregía y decía, “no, tienen que anteponer o posponer antes de decir presente la palabra señor”. Eso fue en la intervención. Teníamos unos líos bárbaros (Entrevista Gomensoro).

Según la visión de los estudiantes, W. L. Ramírez, a través de la Intervención “intentó implantar un modelo militar trasladado mecánicamente de su anterior tarea en la Jefatura de Estudios en la Escuela Militar. La resistencia del estudiantado hizo fracasar el intento y antes de los dos años, López Ramírez, falto de respaldo político, renunció a la intervención” (Gomensoro, 2012: 80 – 81). En el próximo subcapítulo, contrastaremos la voz de los estudiantes con la de la Intervención. Pero al anterior relato estudiantil sobre la vivencia de los modos de disciplinamiento y normalización de las conductas de los estudiantes en el ISEF, se puede contrastar con el siguiente,

---

<sup>238</sup> Segundo gobierno colegiado a cargo del Partido Blanco, que gobernó entre 1963 y 1966, formado con 7 integrantes de este partido y 3 del Partido Colorado. Se caracterizaba por grandes problemas de dirigencia por enfrentamiento a la interna del propio Partido Blanco, el desarrollo de medidas autoritarias y conservadoras como las Medidas Prontas de Seguridad, en un contexto de crisis económica y social caracterizado por la “suba de precios, escasez de productos básicos, desocupación, etc. frente a las que el Colegiado aparecía como inoperante, demasiado deliberativo e incapaz de impulsar enérgica y rápidamente medidas efectivas de solución” (Nahum, 1991: 44).

<sup>239</sup> Trabajó en el ISEF hasta el 31 de mayo de 1966 (López Ramírez, 1966b).

<sup>240</sup> Es de destacar de todos modos el respeto y valoración de W. L. Ramírez para con la figura de Langlade, cuando finaliza la intervención el 26 de setiembre de 1966 eleva a la CNEF una evaluación escrita muy positiva de su actuación, la más extensa de todas en comparación a las realizadas a los restantes docentes (López Ramírez, 1966b).

que muestra que las prácticas de la Intervención no fueron tan diferentes a las vividas con anterioridad.

Ojo, mirá que el Instituto ya era así, mi primer enfrentamiento con Langlade fue una tontería, yo salía de noche como todos los muchachos, y las clases eran a las 7 de la mañana, y llegué justito, (...) me paré en el lugar, porque te tenías que parar en el lugar que te daban, él entró, (...) pasaba la lista, “fulano, mengano”, llegó mi turno y le dije “presente”, entonces me dice “señor Gomensoro”, para responderle tenías que dar un paso al frente, “sí señor” y me dice “¿dónde ha visto que un gimnasta use anillo y reloj?”, “perdone señor, yo no quiero ser gimnasta, solo profesor de educación física”, “retírese”, (risas...) (Entrevista Gomensoro).

#### 2.1.6.2 ¿Educación Física a la Universidad?

Es importante destacar la manera que el periódico introduce el tema, “GACETA interroga a las partes interesadas, sobre la reivindicación quizás más trascendente de los estudiantes: la integración del Instituto Superior de Educación Física a la Universidad” (Udelar, 1965: 8, mayúscula del original). Realiza cinco reportajes, al secretario del gremio estudiantil AEISEFU, Arnaldo Gomensoro, a dos profesores de APEFU, Marcos Feldman<sup>241</sup> y López Barrera<sup>242</sup>, a Domingo Carlevaro, Secretario Técnico de la Oficina Planeamiento de la Universidad<sup>243</sup> y al Dr. Carlos Urioste, Presidente de la CNEF. Es interesante analizar los diversos argumentos esgrimidos en relación a si el ISEF debía o no pasar a la Universidad, qué papel y vinculación debía cumplir dentro de esta y en la sociedad en su conjunto, qué tipo de profesión y de educación física fundamentaban para el ISEF y por lo tanto, el lugar institucional que debía ocupar.

El presidente de la CNEF, “se excusó de contestar la pregunta de GACETA; ¿Qué opinión tiene respecto al reclamo de ciertos sectores para que la Universidad se haga cargo del ISEF?” (Udelar, 1965: 10) y señaló “lo importante de los juegos no es ganar sino participar en ellos” y justificó su no respuesta diciendo: “para no echar leña a la hoguera porque usted sabe que hay dos bandos y mi opinión podría dividir más” (Udelar, 1965: 10)<sup>244</sup>.

Los argumentos esgrimidos tanto por los que se mostraron a favor (los docentes y el estudiante) como por el que se mostró contrario al pasaje a la Universidad (el Secretaría Técnico de la Oficina

---

<sup>241</sup> Miembro del Comité de Movilización de la APEFU, Profesor de Educación Física, Doctor en Medicina, cursando especialización en Medicina del Deporte. Médico de la Universidad, de AFE, del Sindicato Médico, Jefe del Dpto Físico del Liceo Dámaso Larrañaga (Udelar, 1965: 9).

<sup>242</sup> Miembro del Comité de Movilización de APEFU, profesor de Educación Física, “con aire soñador, este Profesor que lee a Sartre sabe que el triunfo no es sólo una larga paciencia” (Udelar, 1965: 10).

<sup>243</sup> Creada hacía un año atrás aproximadamente, con tres cometidos centrales: la relación de la Universidad con las necesidades generales del país, con el resto de la enseñanza y la Coordinación de Servicios y Facultades entre sí (Udelar, 1965: 10).

<sup>244</sup> De los materiales recabados no pudimos entender con claridad a qué dos bandos se refería, si sabemos que APEFU, el jefe de estudios y varios profesores de ISEF y los estudiantes apoyaban el ingreso a la Universidad, en el otro bando, quizás estuviera él, junto a otras autoridades de la CNEF, pero al no expresar su opinión no se puede conjeturar una hipótesis.

de Planeamiento) centraron e identificaron el papel y la misión institucional del ISEF en lo educativo, en la formación de docentes.

El estudiante definía al ISEF como un lugar de formación de docentes y jerarquizaba su papel educativo, principal fundamento para pasar a la Universidad a través de una facultad pedagógica<sup>245</sup>.

El Instituto formador de docentes de Educación Física, tiene que actuar a nivel universitario. La frase impresiona por la convicción casi mística con que estalla en boca de un joven barbilampiño, pecoso, de pelo rubio largo, alumno del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y Secretario de Prensa de la Asociación de Estudiantes, una entidad sin estatutos, sin interesados, sin vanidosos, que funciona en la calle Rondeau, en una pieza mal iluminada y cubierta de afiches (Udelar, 1968: 9).

La descripción del relato por parte del periodista da cuenta de la fuerza instituyente que albergaba la tan ansiada lucha estudiantil por el ingreso a la Universidad. Los detalles explicitados sobre la AEISEFU muestran cierta fragilidad institucional de la organización al no tener estatutos, pero a su vez, la inocencia de una asociación germinal, floreciente, que no había caído en prácticas proselitistas típicas de una organización más poderosa y añosa. Y continúa con la síntesis de los principales aspectos señalados por el estudiante.

Le preocupa hacer entender que la parte esencial del trabajo del Profesor de Educación Física es educativa: física, moral e intelectualmente educativa. La época en que se consideraba cuerpo y mente como entidades separadas quedó atrás hace muchos años. No se trata de una botella de vidrio con un líquido dentro (Udelar, 1965: 9).

Para fundamentar el argumento del pasaje, el estudiante alude a la importancia de entender a la educación en forma integral en contraposición a la clásica manera de comprender a Descartes, que separaba la mente del cuerpo. En este entramado, uno de los docentes entrevistados identifica al profesor de educación física con la figura del trabajador social, acentuando el papel de integración e inclusión social y la misión educativa de su tarea mediante el desarrollo de valores y el respeto de la libertad individual.

Lo que agrega la educación física como factor de la educación que es, al servicio de qué valores se proyecta. El Profesor de Educación Física debe ser un trabajador social, integrado a una sociedad donde cada una de las carreras docentes encaje sin violencia en un plan general que determine claramente hacia dónde vamos y para qué servimos. Claro, sin coartar la libertad individual, dándole en verdad reales posibilidades de ser enteramente libre (...) La educación física sería un medio para llegar a las grandes masas que permanecen al margen de la vida nacional. (...) Hay que llegar a través de lo que interesa a la integración del núcleo de barrio a través de la educación física. El deporte interesa siempre (López Barrera en Udelar, 1965: 9).

Al igual que el estudiante, vuelve a ubicar a la formación en educación física dentro de un plan general con las restantes carreras docentes y “exige que el profesor de educación física tenga una formación intelectual y filosófica que sólo puede darse a nivel universitario” (López Barrera en Udelar, 1965: 10).

---

<sup>245</sup> Información confirmada en la entrevista.

Los principales argumentos esgrimidos por el Dr. Domingo Carlevaro, contrarios a su ingreso (quien señaló que habría que estudiarlo más a fondo, en una coyuntura especialmente difícil que estaba atravesando la Universidad en esos años) se centraban más allá de los obstáculos legales, en los de tipo pedagógico. Destacando nuevamente que el ISEF era una institución formadora de docentes, Carlevaro explicitaba que este realizaba “una actividad normalista que en el momento la Universidad no abarca” (Carlevaro en Udelar, 1965: 10) y sostenía que debería formar parte de un Instituto Universitario como en el caso de Chile, pero que

en las condiciones actuales, se opondría (...) Se estudia la posibilidad, sobre la base de la Facultad de Humanidades Ciencias y el Instituto de Profesores Artigas<sup>246</sup>, de crear una Facultad de Humanidades y Pedagogía, que comprendería además los Cursos Normalistas Superiores, es decir de donde egresarían los maestros de segundo grado. Esa sería una posibilidad (Carlevaro en Udelar, 1965: 10).

Al igual que la autoridad universitaria, los estudiantes y docentes proponían un proyecto de una facultad que agrupara a todas las instituciones que formaban docentes, la diferencia estaba en que los estudiantes y los docentes lo querían ya, la autoridad universitaria lo planteaba como idea a futuro. Los estudiantes y egresados, liderados por la fuerza juvenil que planteaba razones contundentes para este pasaje, además de la base filosófica, destacaban el desarrollo de la investigación, mejores condiciones estudiantiles, y fundamentalmente el ejercicio del cogobierno y la autonomía universitaria, aspectos también coincidentes con los señalados tres años atrás en su periódico.

La vigencia de orientaciones comunes, trazadas sobre la misma base filosófica. Es el concepto fundamental. (...) Posibilidades de experimentación e investigación mediante una conexión natural con otras Facultades. Mejor atención para el alumno, hoy arrinconado en su gran mayoría en oscuras pensiones, sin asistencia médica, sin alimentación adecuada para su trabajo físico. (...) Acceso al gobierno estudiantil (...) Eliminación de la injerencia política (Gomensoro en Udelar, 1965: 9).

Para fundamentar su argumento, el estudiante, al igual que el Dr. y Prof. Marcos Feldman recurre a ejemplos internacionales de formación universitaria en el campo de la educación física, como las recomendaciones dictadas por el Congreso de 1963 en Lisboa<sup>247</sup>, experiencias europeas, latinoamericanas en Tucumán, Argentina y Chile<sup>248</sup>, “El ejemplo en Chile está presente en todos” (Udelar, 1965: 9).

Para fundamentar el pasaje, Marcos Feldman, que a su vez era médico y trabajaba en la Universidad, menciona el proyecto de Ciudad Universitaria que se estaba desarrollando en ese período. “El avance en la construcción de la futura Ciudad Universitaria, además, dotaría a ese

---

<sup>246</sup> Instituto que formaba a todos los docentes del nivel secundario.

<sup>247</sup> La misma alusión dada en la carta de 1963 elevado por Alberto Langlade a su regreso de aquel congreso ante las autoridades de la CNEF.

<sup>248</sup> Todas experiencias donde Langlade viajaba a dictar Cursos de Posgrado y que cita en la carta de 1963, que se analizó en la introducción del presente capítulo.

centro de inmensas posibilidades materiales para el desarrollo de los cursos. Desde el punto de vista de los profesores el sentir es unánime” (Feldman en Udelar 1965: 9). El profesor recuerda que la idea de una formación de profesores de educación física dentro de la Universidad ya había sido planteada en el rectorado anterior, pero que problemas presupuestales y políticos no lo habían permitido.

Siendo Rector el Dr. Cassinoni<sup>249</sup> en una oportunidad se le habló de la creación de un Instituto Universitario de Educación Física, paralelo al existente. Pero Cassinoni entendió conveniente lograr que el actual pasara con armas y bagajes a la Universidad. Por varias razones, entre ellas las presupuestales. No había posibilidad de absorber su funcionamiento a menos que se traspasaran las partidas presupuestales que permiten el desenvolvimiento actual (Feldman en Udelar, 1965: 9).

## En síntesis

Múltiples fueron las razones que impidieron ese pasaje, un contexto económico y social difícil con ausencia de presupuesto y sobre todo de voluntad política para hacer frente a la crítica situación que estaba viviendo la formación de profesores de educación física; la falta de claridad de un proyecto educativo que conjugara a todas las formaciones docentes en una institución de nivel universitario. Respecto a este último tema, si habrá sido difícil no solo a Maggiolo, sino a múltiples tentativas que han sucedido a lo largo de la historia del país, que al día de hoy no se ha podido concretar este anhelo (con excepción del caso de la educación física que logró finalmente su pasaje a la Udelar en 2006) de dotar a la formación de docentes tanto de nivel primario como secundario, de una institucionalidad de nivel universitario.

De los testimonios y fuentes recabadas en este subcapítulo, es de destacar que durante la década del sesenta y desde unos años más atrás, en el contexto de promulgación de la Ley Orgánica de la Udelar, hubo múltiples intentos de que el ISEF tuviera un carácter universitario, impulsado por diversos actores. Autoridades de la CNEF desde los años 50 ya añoraban este proyecto, los docentes de ISEF liderados fundamentalmente por el Jefe de Estudios Alberto Langlade, los egresados agremiados en APEFU, pero fundamentalmente fueron los estudiantes, particularmente en esta década, formando parte del movimiento estudiantil y en forma militante, los que sostuvieron un proyecto combativo e insistente, transmitido de generación a generación sobre la importancia de pasar a la Universidad a través de tres ideas nucleadas en torno a la *discursividad universitaria*: el ejercicio del cogobierno, la autonomía del poder político de turno de la CNEF, y el desarrollo de la investigación. Esto se combinaba y potenciaba con una *discursividad normalista*: el sentirse fundamentalmente parte de un proyecto educativo nacional de formación de docentes que debía

---

<sup>249</sup> Rector de la Udelar en el período 1956 – 1964.



plasmarse en un proyecto mancomunado de una facultad pedagógica. Este parecía, en el contexto de la década de 1960, que se potenciaba y era apoyado por las autoridades universitarias, tanto a nivel de Planeamiento como del Rectorado de Maggiolo. Había una firme convicción en no oponer normalismo en forma despectiva a lo universitario, sino desear para la formación de los docentes el mejor de los niveles académicos en una única institución en la que se formaran en forma dialéctica los investigadores con los docentes, la investigación con la enseñanza. Este proyecto al día de hoy no prosperó, las tradiciones institucionales de la formación docente y universitaria se han profundizado a tal punto que la salida a esta situación pareciera provenir por la formación de una nueva universidad pedagógica, por fuera de la Udelar.

Compartimos con otras investigaciones del período, que la década de 1960, a diferencia de la anterior tuvo un cambio radical en relación a sus “culturas políticas” y en sus estilos generales de vida (Barrán; Caetano; Porzecanski, 2004: 13), plasmado específicamente en este caso, en los modos de sentirse estudiantes de ISEF, de movilizarse para obtener cambios en su formación<sup>250</sup> y en los discursos de una cultura juvenil que buscaba diferenciarse de los adultos, formando parte de un movimiento estudiantil que buscaba irrumpir de otro modo en el escenario social y liderar el protagonismo de los cambios a través del ejercicio de la militancia. Quizás podamos decir que fue recién en esta década cuando emergió en el ISEF el sujeto estudiantil, con voz y expresión propia, liderando el mayor de los bastiones de lucha, el pasaje a la Udelar, acoplándose con sus mayores, los docentes de ISEF, en una mejor formación académica, con prácticas de investigación y un buen nivel pedagógico y filosófico pero diferenciándose de ellos y uniéndose con los egresados agremiados en la exigencia de la autonomía del poder político y el ejercicio del cogobierno.

## **2.2 Cuerpo y curriculum en la formación del profesor de educación física desde los documentos oficiales**

Este subcapítulo se propone una indagación sobre los principales significados atribuidos al cuerpo, su educación y el curriculum en la formación del profesor de educación física en el Instituto Superior de Educación Física en la década del sesenta desde los documentos oficiales.

A diferencia del subcapítulo anterior, que el énfasis estuvo puesto en las diversas posiciones del sujeto estudiantil, en este se abordan los principales anudamientos de sentido y sus quiebres en

---

<sup>250</sup> Otro ejemplo gráfico de esto se expresa en el siguiente testimonio estudiantil: “por lo que recogimos, en los cuarenta y los cincuenta la falta de agua caliente, que en ISEF nunca será asunto trivial, promovió tan solo protestas; no hubo suspensión de clases. Por supuesto, se bañaban con agua fría. Los sesenta transitaron hacia la irritación creciente comenzando por la negativa a ingresar a clases prácticas exigentes, siguiendo por el paro parcial del grupo afectado, hasta la huelga declarada hasta el retorno del agua caliente. Y también desencadenó la ocupación del 65, como causa eficiente más conocida” (Lodeiro, 1989: 52).

torno a la formación a través de diversos documentos institucionales, y se contrastan estos con las posiciones estudiantiles de la década y con las abordadas en la década anterior.

Entre las principales fuentes analizadas se destacan: el plan de estudio (PE), el reglamento orgánico (RO) y el reglamento de ingreso (RI), los tres implementados en el año 1966, y diferentes prescripciones curriculares como circulares, notas, cartas y documentos de los principales referentes y actores de esta formación, entre los que se destacan, el Jefe de Estudios, Alberto Langlade, y el Interventor, Washington López Ramírez.

Entre los problemas centrales a indagar se destacan los modos y configuraciones con que la Intervención (y su contexto previo) abordó las tensiones entre las discursividades universitarias y las de la formación docente, que como hemos visto estuvieron fuertemente instalados en la realidad educativa terciaria del país. Desde la promulgación de la ley orgánica de la Universidad del año 1958 que marcó un quiebre discursivo en torno al ternario indisoluble de la enseñanza, la investigación y la extensión, hasta la propuesta, nueve años después, de la Facultad de Educación dentro del Plan Maggiolo de la Universidad que reuniera a todas las carreras docentes. ¿Cuánto permeó la discursividad armonizadora del ternario a esta formación?

El subcapítulo se estructura en cuatro apartados, en el primero se presenta y analiza el contexto y las causas de la Intervención desde la visión del Interventor, se abordan las principales acciones que desarrolló, sus mecanismos y modos de educación de los cuerpos y regulación de la población estudiantil. En un segundo apartado, se determina la presencia de elementos propios de una discursividad universitaria en el nuevo reglamento y plan de estudios, y en una carta elevada por el Jefe de Estudios, Alberto Langlade, al Director de ISEF, a su regreso de gira por Chile y Tucumán. En un tercer y cuarto apartado, se analizan específicamente el reglamento de ingreso y el nuevo plan de estudios, respectivamente, ambos aprobados en 1966, dando cuenta de las principales transformaciones curriculares de la década y de los modos de configuración de la educación física como una de las formas de educación de los cuerpos.

### **2.2.1 La Intervención: normación y normalización de la formación**

Como se ha expresado al final del subcapítulo anterior, la década del sesenta fue caracterizada por movilizaciones a nivel estudiantil, con apoyos de la FEUU, algunos docentes de ISEF y de la APEFU, en reclamos que se venían postergando desde 1958. A partir de la huelga y ocupación del ISEF por parte de los estudiantes, el gobierno conservador del momento dictaminó la intervención del Instituto que duró unos catorce meses. Esta comenzó por resolución del Poder Ejecutivo N.º 907 del 7 de setiembre de 1965 y fue designado en calidad de interventor el Teniente Coronel (E.F.)

Washington López Ramírez<sup>251</sup>, (sustituyó al Coronel Luis Busch quien ejercía como director honorario desde el año 1959<sup>252</sup>) quien permaneció en la Dirección hasta el mes de noviembre de 1966 cuando asumió el Prof. Máximo García<sup>253</sup> por un breve período y desde 1967 el profesor Julio C. Orlando<sup>254</sup>, quien ejerció la función hasta 1976 (Etchandy, s/d: 118).

Los reclamos más importantes de los estudiantes según lo abordado en el subcapítulo anterior, consistían en un nuevo plan de estudios y reglamento interno, mejores condiciones edilicias y un nuevo hogar estudiantil, el cogobierno y el ingreso a la Udelar. Sin embargo en el relato del Interventor, a partir del informe de lo actuado donde muestra por finalizada la Intervención, elevado el 21 de setiembre de 1966 ante el Señor Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social, Prof. Juan Pivel Devoto, los reclamos de un ISEF universitario y con ejercicio del cogobierno no se explicitan. Así describe los hechos el Interventor:

El año 1965 se caracterizó en el Instituto Superior de Educación Física por un clima de intranquilidad estudiantil que perturbó considerablemente el desarrollo de las clases, viniendo a desembocar en una asamblea general del alumnado efectuada el 23 de agosto de dicho año, en la que se resuelve no prestar apoyo al acto atlético, deportivo y gímico programado para el día 25, sin perjuicio de colaborar en la parte del programa destinado a celebrar el acto conmemorativo del 140 aniversario de la Declaratoria de la Independencia, por las siguientes razones:

- 1º.- Por lo inadecuado del local en que se dictan los cursos
- 2º.- Por la falta de un Plan de Estudios adecuado
- 3º.- Por la falta de un Reglamento aprobado por autoridad competente
- 4º.- Por la carencia de materiales para el desarrollo de los cursos
- 5º.- Por incumplimiento de promesas por parte de la Comisión Nacional de Educación Física, Dirección del Instituto y Profesorado del mismo
- 6º.- Por la falta de apoyo a la Comisión Reestructuradora, la que dejó de reunirse” (López, 1966: 3-4)

Es interesante analizar las diferencias de posición en relación a los hechos y al modo en que cada uno de los actores los relatan y se ubican en diferentes posiciones e ideas hacia dónde se debía dirigir la formación del profesor de educación física. Los estudiantes, según lo analizado en el subcapítulo anterior, además de las acciones relatadas por el interventor, como principal reivindicación omitida por este proponían un ISEF universitario y cogobernado, y establecían la necesidad de un comedor estudiantil. Por otra parte, a partir de la descripción formulada por el Interventor parecería ubicarse o intentar ubicarse en una posición neutral, distante y crítica tanto para con las autoridades de la CNEF, del ISEF como para con sus profesores. Esto fue lo que quizás le permitió, en cierta medida, resolver el conflicto y lograr bajo su dirección la implementación de

<sup>251</sup> Se desempeñaba en ese momento en la Jefatura de Estudios de la Escuela Militar (Gomensoro, 2012: 80).

<sup>252</sup> Según la visión de un estudiante de la generación del 64, el que efectivamente dirigía el ISEF en lo académico hasta el momento de la intervención de ISEF era el Jefe de Estudios, Alberto Langlade (Entrevista Gomensoro).

<sup>253</sup> Había sido Vicepresidente desde 1959 y durante toda década de la CNEF y actuó en muchas circunstancias como Presidente, por ejemplo, en el año 1960 (Etchandy, s/d: 175).

<sup>254</sup> Profesor de Educación Física, Docente de ISEF de Historia de la Educación Física en la década de 1960 y ayudante de Langlade en las materias del área de la gimnástica en la década de 1950, “Docente que debía su prestigio a su anterior labor gremial” (Gomensoro, 2012: 82), fue el primer editor responsable de la revista *Orienta* de APEFU en la década de 1950.

las principales transformaciones reglamentarias y curriculares de la década que no fueron pocas y entre las tres más importantes se destacan:

1. Reglamento sobre “Condiciones y Pruebas de Ingreso” (RI). Aprobado por Decreto del Poder Ejecutivo N.º 26 del 20 de enero de 1966.
2. Plan de Estudios 1966 (PE). Aprobado por Decreto del Poder Ejecutivo N.º 139 del 22 de marzo de 1966.
3. Reglamento Orgánico del Instituto Superior de Educación Física (RO). Aprobado por Decreto del Poder Ejecutivo N.º 455 del 20 de setiembre de 1966<sup>255</sup>.

Es importante destacar que fue la primera vez y en el contexto de la Intervención, que estos documentos (reglamentos y plan de estudios) se aprobaron por decreto del Poder Ejecutivo, algo inédito en la historia del ISEF.

Según expresa López Ramírez (1966: 14) las tres reglamentaciones eran “producto del trabajo conjunto del suscrito con estas Comisiones de Asesoramiento y Planificación” integradas con delegados o representantes de:

a) Dirección Técnica General de la Comisión Nacional de Educación Física. b) Cuerpo de Profesores del Instituto. c) Asociación de Profesores de Educación Física del Uruguay. d) Curso de Entrenadores Deportivos. e) Alumnado del Instituto, en la persona de un Profesor de Educación Física. f) Asesor Letrado y Contador de la Comisión Nacional de Educación Física y representantes de su Departamento Médico, para cuando fueran necesarios sus asesoramientos especializados (López, 1966: 13).

Los estudiantes no tenían representación directa en las Comisiones. Tanto en los tres reglamentos como en el informe de López Ramírez el estudiante era concebido y nombrado al igual que en la enseñanza básica, como alumno o escolar.

Además de los tres reglamentos, dentro de las principales acciones realizadas durante la Intervención y que se desprenden del informe del Interventor (López, 1966: 6 – 27), se encontraban:

- La instauración de un “plan de emergencia” de “recuperación escolar” (López, 1966: 6).
- “Iniciación de los trabajos relacionados con la ampliación del edificio del I.S.E.F.” (López, 1966: 7).
- “Reorganización interna”: “se crean el Departamento Administrativo, el Departamento de Profesores Auxiliares y el Departamento Médico” (López, 1966: 9), el Interventor relataba: “era corriente (...) se soslayaran los canales naturales de mando y se ignorara la autoridad de la Dirección”, “consolidación de los principios de responsabilidad y autoridad” (López, 1966: 9-10).
- Se dictaron una “serie de disposiciones de carácter disciplinario” (López, 1966: 11):

Se hace hincapié en la disciplina interna y extraescolares del alumnado, emitiendo la Intervención claras y definidas directivas relacionadas con las normas de conducta que deben primar en el estudiante sobre

---

<sup>255</sup> Para una mejor identificación de estas tres fuentes se optó por citarlas con las iniciales ISEF - RI, ISEF - PE e ISEF - RO, respectivamente.

educación, respeto, consideración personal entre si y con el Profesorado, modales, lenguaje y comportamiento en general. En este amplio campo de la formación moral y del carácter del alumno, se han observado notables progresos tanto en el sector masculino como en el femenino (López, 1966: 11).

- Se instaló el Hogar Estudiantil.
- Se elaboró un proyecto elevado a la CNEF “de creación de un Servicio de Asistencia Social para los alumnos del Instituto” (López, 1966: 17) que incluía facilidades de alojamiento, asistencia médica y odontológica, un Fondo de Ayuda Económica, fomento del ahorro, vestuario deportivo, textos y útiles, facilidades de alimentación diaria, fuentes laborales, estudio para “convertir al Instituto en un centro docente de régimen internado<sup>256</sup>” (López, 1966: 18).
- Se instrumentaron becas del Instituto Nacional de Alimentación a los alumnos que lo necesitaban.
- Se propuso “contar con un registro del tipo de sangre que posee cada alumno (...) con la colaboración especial de la Fundación Pro Sangre del Uruguay “Dr. Pedro Larghero”” (López, 1966: 19).
- Se creó una “cantina para alumnos”, “con el fin de retraer al alumnado de la concurrencia a bares y cafés” y con el dinero obtenido se destinó “fundamentalmente a la creación de una Biblioteca para el alumnado” (López, 1966: 20).
- Se creó la “Asociación de Padres de alumnos del ISEF (...) similar a las ya existentes en otros centros de enseñanza” (López, 1966: 20).
- Se consiguieron becas para la práctica de la Natación.
- Se instrumentó un plan de preparación de los aspirantes a ingreso.
- Se realizó un llamado general a alumnos rezagados a rendir exámenes para egresar.
- Se elaboró un proyecto “multicanchas” de ISEF.

Una atención especial merecen una serie de acciones normalizadoras llevadas adelante durante la intervención:

- La confección de una bandera e insignia para el instituto. “Careciendo de estos tradicionales, y en el orden moral y espiritual, importantísimos elementos simbólicos de su vivencia, el suscrito ha dispuesto que una Comisión de Profesores proponga un modelo de bandera e insignia para el Instituto” (López, 1966: 21).
- Se instrumentó el “acompañamiento de señoritas alumnas” “en su tránsito por el Parque ‘José Batlle y Ordóñez’ para concurrir al instituto (...) por parte de los alumnos varones” (López, 1966: 21).

---

<sup>256</sup> Esta propuesta se puede relacionar con el proyecto de construcción edilicia aprobado a inicios de los 50 por la CNEF, que también incluía un internado para estudiantes del interior y con los vínculos que se tenían con el internado INEF General Belgrano de Buenos Aires. Había en general un apoyo por parte de docentes y autoridades de ISEF y la CNEF a esta modalidad de formación como solución al estudiantado de provenía del interior.

- La adjudicación de uniformes y equipos de trabajo para profesores y alumnado del ISEF (López, 1966: 26-27)<sup>257</sup>.

- La “uniformización de voces y procedimientos de mando” (López, 1966: 27)<sup>258</sup>.

A partir de la síntesis realizada del informe del Interventor queremos destacar la vasta cantidad de acciones llevadas adelante en tan solo un poco más de un año de gestión y el énfasis dado a los mecanismos de disciplinamiento de los cuerpos y gobierno de la población (Foucault, 2006).

En relación al primer aspecto, a partir de la hipótesis de Romano (2005; 2010) que establece una cierta articulación entre reforma y dictadura, mostrando cómo en Uruguay las mayores transformaciones estructurales del sistema educativo se dieron en períodos dictatoriales, consideramos que el año de Intervención (si bien no se lo puede comparar con una dictadura) fue el momento donde se realizaron las mayores transformaciones curriculares de la formación de la década.

En relación al segundo aspecto, la Intervención priorizó y reunió en una serie de acciones sobre la población estudiantil en relación a cubrir las necesidades básicas como alimentación, vivienda, vestimenta, salud (análisis sanguíneos, cuidado bucal, control médico y sanitario), todos ellos aspectos relativos a lo que Foucault (2007) caracterizó como una *biopolítica*<sup>259</sup>. La atención a la población de los “alumnos” o “escolares” en tanto organismos que hay que cuidar, y por otro, como ciudadanos que hay que disciplinar, regular y controlar estuvieron íntimamente imbricados y yuxtapuestos en las acciones de la Intervención. Se aprecian una serie de dispositivos con una impronta escolarizante donde se entremezclaban la *normación* y la *normalización* (Foucault, 2006: 76)<sup>260</sup> de la población estudiantil. Las palabras del Interventor al cierre de su informe son de destacar en esta línea:

---

<sup>257</sup> Por oficio N.º 153/66 se elevó a la CNEF nota del 30/8/66 informando y solicitando la designación de un docente en su representación para integrar comisión que estudie y presente soluciones al uso del uniforme para personal docente y estudiantes según lo dispuesto en el RO (López Ramírez, 1966f).

<sup>258</sup> Por oficio N.º 157/66 del 12/09/66 se solicita al Presidente de la CNEF que por su intermedio, la Dirección Técnica de la CNEF designe un representante para integrar la Comisión de ampliación y modificación de las actuales voces de mando “utilizadas para el manejo y la conducción de todas las actividades de educación física (...) y por la aparición de modernas corrientes educacionales (...) para adaptarlas a las exigencias señaladas” con el cometido de que sean válidas para todos los establecimientos donde se imparta educación física por parte de la CNEF (López Ramírez, 1966g: 1 - 2).

<sup>259</sup> El modo en que, a partir del siglo XVIII, se busca racionalizar los problemas planteados a la práctica gubernamental por los fenómenos propios de un conjunto de vivientes en cuanto población: salud, higiene, natalidad, longevidad, raza (Foucault, 2007: 359).

<sup>260</sup> “A partir, y por debajo, en los márgenes e incluso a contrapelo de un sistema de la ley, se desarrollan técnicas de normalización.” La normación disciplinaria analiza y descompone a los individuos, clasifica, establece secuencias óptimas, adiestra y controla en forma permanente, estableciendo como normal lo que es capaz de adecuarse a la norma, la norma tiene un carácter prescriptivo (Foucault, 2006: 75 – 76). En contraposición, la normalización a través de los dispositivos de seguridad van dirigidos a la población, a través de la previsión, estimación estadística, mediciones globales estableciendo rangos de normalidad y anormalidad de acuerdo a parámetros estadísticos (Castro, 2004, p. 45).

La motivación, creación o puesta en práctica de iniciativas tendientes a solucionar los numerosos problemas que lógicamente se generan en una colectividad estudiantil y que recorren una vastísima gama, desde los humanos y sociales hasta los escolares propiamente dichos, pasando por los económicos e incluso -en muchos casos- por los de carácter íntimo y familiar (López, 1966: 31).

Lo humano, social, escolar, económico, íntimo y familiar formaban en el entramado discursivo de la Intervención una serie articulada de aspectos que remitían a la vida biológica de esa población estudiantil, aspectos indispensables para el mantenimiento de muchos estudiantes en la carrera. ¿Pero habría un resto que excedía a esta dimensión? Los símbolos, los rituales, la formación moral y espiritual, y su importancia dada en las reglamentaciones se articulaban con la vida biológica, la jerarquizaban y legitimaban. El peso dado a la norma en tanto ley quedaba explicitado al final del informe:

...los tres reglamentos que actualmente posee el Instituto con lo que a juicio del suscrito, viene a quedar en evidencia también el hecho de la gran mayoría de los trastornos que ha sufrido durante su existencia este Centro Docente, se han debido, sin lugar a dudas, a la falta de reglamentaciones científicamente estructuradas y legalmente respaldadas que garantizaran efectivamente la inviolabilidad de su autonomía relativa y la acción de mando y gobierno de cualquier Dirección (López, 1966: 32).

Si bien hubo un reglamento de ISEF que data de 1952, fue la primera vez que este fue denominado “orgánico” y aprobado por el Poder Ejecutivo. A su vez, su extensión y grado de profundidad en las normas es mayor. El Reglamento Orgánico (RO) determinaba la finalidad, dependencia y la organización institucional y establecía sus principales secciones, cargos y funciones con mayor grado de estructuración y complejidad que el anterior. A diferencia del año 1958 donde se había formado un Consejo Asesor cogobernado<sup>261</sup>, y en contraposición a las mayores reivindicaciones estudiantiles de la ocupación que proponía el cogobierno, este reglamento creó en su artículo 4º el Consejo Consultivo de ISEF “para colaborar con la Dirección General en el ejercicio de sus funciones” integrado por el Director Técnico General de la CNEF y seis profesores, tres de cada sexo (dos delegados del Cuerpo de Profesores de ISEF y cuatro titulados: dos en ejercicio activo de la profesión con no menos de cinco años de recibido y delegado de los egresados de ISEF y dos delegados de los alumnos) (ISEF - RO, 2006: 2). Llama la atención que el Director General de ISEF no presidiera el Consejo Consultivo mostrando la injerencia tan directa de la CNEF en el desarrollo institucional del Instituto. Por otra parte, la conformación del Consejo excluía a los estudiantes en su representación directa, delegada a través de la figura de dos profesores. Esta fue una diferencia importante en relación a la organización universitaria desarrollada en la Ley Orgánica de la Udelar. Otras diferencias a destacar respecto a la organización universitaria eran:

---

<sup>261</sup> En consonancia con el contexto de creación de la Ley Orgánica de la Udelar de 1958 que establecía el cogobierno de los tres órdenes: docentes, estudiantes y egresados.

1. el modo de designación del Director General, y el Jefe de Estudios que en su artículo 6° y 17° respectivamente, establece que sea por el Poder Ejecutivo (ISEF - RO, 2006: 2); distanciándose del ejercicio de la autonomía universitaria del poder político.

2. los cometidos del Director General que dan cuenta de una institución principalmente normalizadora: “mantener en el instituto la unidad de doctrina necesaria en lo que se relaciona con la orientación docente y disciplinaria del mismo” (ISEF - RO, 2006: 2). Lo mismo sucedía con los cometidos del Jefe de Estudios, en uno de ellos se señalaba: “asegurar la unidad de doctrina y de orientación en la enseñanza en los distintos Cursos que funcionan en el Instituto” (ISEF - RO, 2006: 4).

La unidad de doctrina que se establecía en varios artículos del reglamento y también se presentaba dentro de los objetivos del Reglamento del Plan de Estudios 1966 (PE) del Instituto tanto como en los beneficios de su Anteproyecto “establecer una unidad de doctrina nacional en la formación, capacitación y perfeccionamiento de los docentes y técnicos oficiales del país” (ISEF - PE, 1966: 1)- da cuenta de la ausencia total de los principios universitarios principales de libertad de cátedra y autonomía.

Se establecía en su artículo 12°: “La actividad diaria del Instituto se centralizará en un Profesor responsable de su funcionamiento y disciplina llamado Profesor de Servicio, independientemente de la presencia en el Instituto de sus autoridades” (ISEF - RO, 2006: 3). Este rol era típico de las instituciones normalistas de la época, y el ISEF parecía ser una más entre ellas con una gran influencia militar en sus cargos de conducción. Las “obligaciones” del Profesor de Servicio son estrictamente normalizadoras, entre las que se destacan “controlar que las actividades extra clases del alumnado se cumplan dentro de la mayor compostura y con plena observancia de las normas disciplinarias dictadas a tales efectos” y el control horario de los docentes, personal administrativo y de servicio (ISEF - RO, 2006: 3).

Otro rasgo que acercaba al Instituto a una institución normalista y lo alejaba de una universitaria fue su organización típicamente escolar. Entre las funciones del Secretario Docente estaba “confeccionar la nómina de alumnos merecedores de premios, sanciones, repitientes y de otras situaciones escolares previstas por este Reglamento” (ISEF - RO, 2006: 5). Y entre los “deberes y atribuciones generales de los Profesores del Instituto” desarrolladas en el artículo 38° destacamos: “asistir con puntualidad”, “cumplir con las directivas de la Dirección General en cuanto a la orientación de la enseñanza y el cumplimiento de los programas respectivos”, “asistir a los actos”, “vestir el uniforme reglamentario del Instituto o traje apropiado para el tipo de actividades que desarrolla”, “ser responsable, durante las horas de clases, del orden y disciplina de los alumnos, corrigiendo las faltas que observasen en la forma prevista por este Reglamento”, “acompañar a los



alumnos a visitas, conferencias, campamentos y viajes de estudio, cuando así lo disponga la Dirección” (ISEF - RO, 2006: 7), y en el artículo 39° se establece que “entre los Señores Profesores y el alumnado, el tratamiento será respetuoso, debiendo evitarse familiaridad en conversaciones y ademanes” (ISEF - RO, 2006: 8).

El disciplinamiento de los cuerpos a través de la uniformización de la vestimenta, los actos rituales a los que se asistía<sup>262</sup>, las normas estrictas a cumplir formaban parte de este escenario un tanto militarizado de la educación física.

Otro aspecto que se destaca del RO que acercaba mucho más al Instituto a una institución con criterios y normativas escolares típicas de la enseñanza básica es la importancia dada a la conducta y comportamiento del alumno en todo momento. En el artículo 54° se establece “Cuando un alumno cometa una falta que a juicio del Profesor deba ser sancionada, éste deberá informar por escrito al Director respectivo sobre la entidad de aquélla; en casos excepcionales podrá expulsar al alumno de la clase” (ISEF - RO, 2006: 9). La importancia dada a la disciplina era tal que dentro de las tres “misiones de Asesoramiento” del Consejo Consultivo dos eran relativas a ella:

- b) Constituirse en Consejo de Disciplina para atender en todos los actos de indisciplina de los alumnos del Instituto o por faltas a las buenas costumbres o a la honestidad, que les fueran sometidos por el Director General.- c) Pronunciarse sobre la situación escolar de los alumnos cuyas calificaciones y actuación general, deban serle sometidas.- (ISEF - RO, 2006: 16).

Se dedican 12 artículos a la descripción estricta de las “Normas de Conducta” que forman parte del Capítulo 1 del “Curso de Profesores de Educación Física”. Entre ellas destacamos las principales:

Art. 124°- La actuación del alumno del Curso de Profesores de Educación Física se basará sobre los fundamentos de decoro, honestidad, honor, educación y cultura que naturalmente ya traen desde sus hogares y otros Centros de Estudio, pero que este Instituto tiene el deber de recoger, ampliar y reafirmar para obtener una personalidad armónica y apta para la elevada misión que debe de cumplir.

Art. 125°- El amor a la Patria y un acendrado espíritu democrático deben caracterizar al alumno del Curso de Profesores de Educación Física, y su comportamiento deberá ser correcto y digno como corresponde a una persona cuya misión es educar. (ISEF - RO, 1966: 18)

El profesor de educación física se lo identificaba más cercano a una misión que a una profesión, las características mesiánicas de su tarea educativa y la exaltación de valores y el sentido patriótico configuraban una *discursividad normalista* cercana al modo en que esta se presentaba en la primera década del siglo XX, en el proceso gestacional tanto de la escuela moderna uruguaya a partir del

---

<sup>262</sup> Es importante aclarar que los rituales, en una trama compleja y diversa, con sus continuidades y rupturas formaron parte del dispositivo de la formación de los profesores de educación física tanto en Uruguay como en la región. Se recomiendan los trabajos de Aisenstein; Feguin (2016) y Martínez; Melano; Aisenstein (2016) para el caso Argentino; Quitau (2017) en el análisis del asociacionismo gimnástico alemán en Brasil y Ljunggren (2011) para en análisis de la gimnasia de Ling en Suecia.

análisis del *discurso vareliano*, como el de la CNEF a partir del análisis del *discurso hopkiano*<sup>263</sup> (Dogliotti, 2015).

Lo profesional también estaba presente y sobre los cimientos normalistas debía edificarse el valor profesional de la carrera: “sobre estas bases debe desarrollarse la formación técnico-profesional del alumno” (ISEF - RO, 1966: 18). Se vuelve a insistir en los aspectos actitudinales que normalizaban más aún esta formación al explicitar que entre los aspectos de capacitación profesional “es necesario destacar las que se refieren a su aspecto exterior, presentación, modales y lenguaje” (ISEF - RO, 1966: 18). Y en relación a ellos continúa:

Art. 128º- Entre el alumnado del Curso de Profesores y los Señores Profesores y personal del mismo, el tratamiento será respetuoso, evitándose familiaridad en conversaciones y ademanes.

Art. 129º- Durante las clases y en general durante la vida diaria en el Instituto, el alumno debe constituir un modelo de pulcritud, aseo personal y actitudes respetuosas en sus relaciones recíprocas y para con Autoridades, Profesores y Personal del mismo. (...)

Art. 135º- Los alumnos concurrirán a las clases y exámenes vistiendo el equipo que corresponda a la actividad a desarrollar o ropas que evidencien seriedad, corrección y respeto para Autoridades y Profesores (ISEF - RO, 1966: 18).

El higienismo presente desde inicios de siglo XX en la instauración del Uruguay moderno pervive en la década del sesenta con la implantación de un RO que pusiera “orden” a la “caótica” situación vivida por parte de las autoridades de ISEF en ocasión de la huelga estudiantil. Los aspectos relativos a la limpieza personal: “pulcritud”, “aseo” son combinados con diversos valores como “actitudes respetuosas”, “corrección” y “respeto”, al decir de Barrán (1995) la higiene se equiparó a la conducta virtuosa, entre moral e higiene se establecieron solidaridades de conjunto yustaponiéndose de tal manera que se perdió la distinción entre ellas.

Otro aspecto que llama poderosamente la atención en una institución formadora de docentes, es el peso que se le otorgaba al comportamiento en la reglamentación de las calificaciones.

Art. 139º- Los alumnos del Curso de Profesores serán todos reglamentados y cumplirán sus cursos anuales de acuerdo con las calificaciones que obtengan en:

- a) Escolaridad: Coeficiente 10
- b) Comportamiento: Coeficiente 8
- c) Asistencia: Coeficiente 6
- d) Cuadro Calificador de Capacidad (ISEF - RO, 1966: 19).

El comportamiento tiene casi el mismo coeficiente que el rendimiento y se evalúa del siguiente modo:

Art. 153º- COMPORTAMIENTO.- El comportamiento se evaluará partiendo mensualmente de la Nota Base 6 (Bueno); los elementos negativos que produzca el alumno y que no implique la pérdida del año o la separación del Instituto, rebajarán esta calificación en la forma siguiente:

Observación .....1 Punto  
Amonestación personal.....2 “

<sup>263</sup> Se hace referencia a las características discursivas que adquirió la educación física en la segunda y tercera década del siglo XX a través de los efectos de la presencia del discurso de la YMCA como consecuencia de la llegada de los misioneros a los países de cono sur, en nuestro caso, por medio de la figura de Jess T. Hopkins (Dogliotti, 2015).

Amonestación por la Orden del Instituto .....3 “

Art. 154°.- Los elementos positivos aumentarán la Nota Base en la cantidad que la Dirección juzgue en cada caso.-

Art. 155°.- La Nota de Comportamiento Anual será el promedio de las calificaciones de los meses considerados.-

Art. 156°.- Todo alumno sancionado podrá efectuar, ante quien corresponda, sus descargos en forma verbal o por escrito (ISEF - RO, 1966: 20).

El control máximo del comportamiento del alumno era ejercido por la Dirección del Instituto quien llevaba el registro y conteo del tipo de observaciones y de los “elementos positivos”. Por otra parte, dentro de las causas de repetición del año, se destacan, del artículo N.º 160: “a) Los alumnos reincidentes en observar mala conducta o que hayan cometido faltas cuya cantidad no implique su separación del Instituto” (ISEF - RO, 1966: 22), y en la cláusula “E” explica que “serán separados del Instituto los alumnos reincidentes en observar mala conducta o que hayan cometido faltas graves o hechos inmorales que afecten su honorabilidad y/o la del alumnado” (ISEF - RO, 1966: 22).

Se establecía de este modo a través del RO todo un dispositivo pastoral. En este punto es necesario pensar lo siguiente.

Si es cierto que el pastorado es un tipo de poder muy específico que se asigna como objeto la conducta de los hombres -por instrumento, los métodos que permiten conducirlos y por blancos, la manera como se conducen, como se comportan- y, [entonces,] es un poder cuyo objetivo es esa conducta, creo que de manera correlativa aparecieron movimientos tan específicos como el poder pastoral, movimientos específicos que eran resistencias, insumisiones, algo que podríamos llamar rebeliones específicas de conducta, conservando toda la ambigüedad de la palabra “conducta”. Son movimientos cuyo objetivo es otra conducta, es decir: ser conducidos de otra manera, por otros conductores y otros pastores, hacia otras metas y otras formas de salvación, a través de otros procedimientos y otros métodos. (...) En otras palabras, yo quería saber si a la singularidad histórica del pastorado no correspondió la especificidad de rechazos, rebeliones, resistencias de conducta. (...) ¿no hubo formas de resistencia que se le opusieron en su carácter de conducta? (Foucault, 2006: 223).

A partir de esta pregunta, se abren otras, ¿qué formas de resistencia opusieron los estudiantes, los docentes y los egresados a este dispositivo, qué nivel de organización tuvieron para enfrentarse a la Intervención y cuánto la aceptaron y/o la negociaron a partir de la innumerable cantidad de beneficios materiales obtenidos, entre los aspectos más beneficiosos?

El capítulo referido a “De los premios y distinciones” merece una especial mención ya que aquí se condensaron significados sociales muy arraigados relativos a lo que era la imagen idealizada de ser un buen alumno y la importancia dada al éxito y al rendimiento ejemplar por parte de los futuros profesores. Estos tipos de rituales, propios de los sistemas educativos modernos buscaban destacar a aquellos alumnos por su buena conducta, asistencia y rendimiento. Un elemento más de continuidad entre la enseñanza básica y esta formación, entre normalismo y formación de profesores de educación física. En su artículo N.º 167 el RO establece dos tipos: premios y distinciones. En los primeros contemplaba cinco en orden de jerarquía: “Ministerio de Instrucción Pública y Previsión

Social”, “Instituto Superior de Educación Física”, “Dirección de Tiro y Educación Física del Ejército”, “Asociación de Profesores de Educación Física del Uruguay” y “Comité Olímpico Uruguayo”<sup>264</sup>. En cada uno establecía la mejor calificación obtenida en diferentes instancias de la carrera. Es más que elocuente el premio referido a la Dirección de Tiro y Educación Física del Ejército, en un momento donde el Instituto estaba siendo intervenido por quien dejara la Dirección de la primera para asumir la Intervención del ISEF. Los vínculos entre lo militar y la educación física si bien no son la temática central de esta investigación quedan más que explicitados. El RO presentaba una serie de normas de comportamiento, rituales, signos, y maneras de calificar y evaluar que remiten a una lógica *pastoral castrense*.

Dentro de las distinciones se establecían dos tipos: Abanderados de cuatro banderas, dos patrias, la de la CNEF y la del ISEF; y sus respectivas escoltas. Respecto a los modos de instrumentación el RO agregaba:

Art. 168º- Anualmente, la Dirección del Instituto confeccionará un “Cuadro de Honor” en el que inscribirán los nombres de los alumnos ganadores de los Premios 1 al 5 correspondientes al año anterior, y un “Cuadro de Méritos” en el que se inscribirán los nombres de los alumnos que disfrutarán las Distinciones N.º 6 y 7 [abanderados y escoltas] durante el año corriente.-

Art. 169º- En caso de que un alumno Abanderado o Escolta de Bandera se haga acreedor a sanciones por faltas graves de conducta, la Dirección suspenderá su designación, eliminará su nombre del Cuadro de Méritos y nombrará al alumno que, de acuerdo al orden de precedencia<sup>265</sup>, le corresponda la respectiva distinción.-

Art. 170º- Ningún alumno repetidor, salvo que lo sea por causas justificadas, podrá hacerse acreedor a los Premios y Distinciones establecidos en este Reglamento (ISEF - RO, 1966, p. 24).

Es importante destacar que estos premios y distinciones formaban parte de actos rituales, “las ceremonias” que estaban reglamentadas en los artículos 254 a 259 del RO. En la ceremonia “Apertura del Período Lectivo” se efectuaba “el relevo de Abanderados y Escolta-Banderas” (ISEF - RO, 1966: 36) y en la ceremonia de “Conmemoración de la fecha de Fundación del Instituto” se hacía “entrega a los respectivos ganadores de los Premios correspondientes al Período Lectivo anterior así también de los Diplomas y Distintivos a los Señores Profesores que hubieran egresado hasta el mes de febrero del año considerado” (RO, 1966: 36). Si bien no tenemos conocimiento del grado de instrumentación del RO, estos actos rituales condensaban significados arraigados en la vida cotidiana de la institución, tenían un alto poder performativo sobre los sujetos allí implicados en tanto contribuían a formatear modos de comportamiento y sentimientos de cada uno de los estudiantes y profesores.

---

<sup>264</sup> Como parte de estos rituales, Esteban Gesto concurrió a Grecia (Atenas) representando al ISEF como su alumno mejor calificado (Lodeiro, 1989: 45).

<sup>265</sup> Según art. 164º, “el orden de precedencia entre los alumnos del Instituto será determinado por: A) En el Curso Preparatorio, por la Nota Final de Examen de Ingreso. B) En 1º, 2º y 3º años del Curso Profesional, por la Nota Total Anual obtenida en el año anterior. C) Al finalizar sus estudios, por la Nota de Egreso” (ISEF - RO, 1966, p. 23).

Los aspectos referidos a la normación y normalización de los futuros profesores y de sus formadores fueron estructuradores del primer RO establecido en el ISEF en el momento de su Intervención por parte del Poder Ejecutivo. Nos preguntamos cuánto de las normas y criterios presentes y condensados en el RO formaron parte de la vida institucional del Instituto anteriormente a su promulgación. Pues si bien la Intervención fue clave para su consolidación, no trabajó sin la colaboración del Consejo Consultivo, osea, con el apoyo de egresados y del cuerpo docente del Instituto. Por otra parte, no es menor destacar que luego de su aprobación por el Poder Ejecutivo, en el año 1967, en el Primer Seminario Nacional de Educación Física organizado por APEFU, la Comisión N° 1 dentro de su Informe, al abordar el RO señalaba:

Considerando: que el escaso tiempo transcurrido de dicha promulgación no ofrece elementos de juicio suficiente para establecer su eficiencia y viabilidad. Recomendamos: la creación de una Comisión Oficial de la Asociación de Profesores de Educación Física del Uruguay que estudie la realidad del ISEF, regido por el actual Reglamento Orgánico (APEFU, 1969: 55).

A su vez, la misma Comisión, dentro del tema relativo “Incorporación a la Universidad” señalaba dentro del subtítulo “La conveniencia y la oportunidad de la inclusión en la Universidad”: “la normalización institucional y funcional que se ha llevado a cabo a partir de la Intervención (...) por la aprobación del Reglamento Orgánico” (APEFU, 1969: 54). Esto da cuenta de la valoración positiva que se hacía del RO por parte de los egresados y se fundamentaba como una potencialidad para pasar en forma ordenada y organizada a la Universidad.

Volviendo a las preguntas realizadas en torno a las resistencias a partir de la cita de Foucault, por un lado, los egresados organizados en APEFU buscaron realizar un seguimiento para ver la viabilidad del RO, quizás dudando de su plausibilidad, fue el mecanismo que encontraron para hacer frente a la Intervención, pero, por otro lado, lo utilizaron potencialmente para fundamentar la urgencia en pasar a la Universidad. En cierta medida eran conscientes que no se podía permanecer en la égida de la CNEF. La jubilación de Langlade en este momento, no puede dejar de analizarse dentro de este contexto, y con ciertos visos de resistencia docente a la Intervención. Por otra parte, la posición estudiantil de militancia y como sujeto político analizada en el subcapítulo anterior, no puede dejar de oponerse en gran medida al RO como dispositivo *pastoral castrense* de la Intervención si bien se articulaba en la dimensiones normalistas propias de la docencia con la que definían la profesión.

### **2.2.2 El ternario indisoluble de la Universidad y su (no) impacto en el ISEF**

En 1963, luego de una gira de mes y medio en las Universidades de Tucumán y de Chile, para el dictado de cursos para post-graduados y graduados de ambas universidades, Langlade eleva una

carta al Director del ISEF, Coronel Luis A. Busch, donde plantea, entre otros aspectos, además de la urgencia de que la formación se convierta en universitaria, que las tres funciones universitarias: enseñanza (formación de cuadros profesionales), investigación y extensión (difusión y asesoramiento) sean su razón de ser.

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

Langlade trabajaba en ese momento en la Universidad, además del ISEF, y estaba ya empapado por el discurso universitario del momento que había producido la Ley orgánica de la Udelar del año 1958 y vigente al día de hoy, que en su artículo dos establece:

Art.2- Fines de la Universidad.- La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley encomiende  
Le incumbe así mismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura, impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas sociales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno (Uruguay, 1958: Cap. 1).

A partir de este marco legal, en la década del sesenta, lo universitario se definía, principalmente en los países de Latinoamérica por la confluencia de las tres funciones universitarias, denominado por muchos documentos universitarios de época como el “ternario indisoluble”. Esto configuró lo que según Behares (2011) se denominó *discursividad armonizadora del ternario*<sup>266</sup>.

Otro hecho a destacar, aunque no se logró concretar, que muestra cómo algunos docentes estaban más que interesados en promover la investigación en el ISEF, fue la propuesta realizada en abril de 1966, por parte de un docente de ISEF, el profesor Waldemar Blanchar, de creación de la *Revista*

---

<sup>266</sup> “Esta definición es constitutiva de un modelo de universidad que se aproxima a la tradición del ‘modelo berlinés’, y de hecho su aportación central en el período de la Universidad de la República que se inicia con la Ley Orgánica (...) ... el ‘espíritu de los universitarios’ de los 60, en países como Argentina, Uruguay, Perú y Chile (aunque también en Brasil), se puso, entre otros objetivos, el de la renovación crítica de la Universidad, al discutir enérgicamente el carácter dependentista, pero también el error de pensar lo profesional y su enseñanza desligados de la investigación básica” (Behares, 2011: 63-64).

*Uruguay de Educación Física* como órgano oficial de ISEF<sup>267</sup>. Dentro de las finalidades de la revista se destacan:

1º.- (...) como la poseen otros Institutos extranjeros similares, avanzados en este campo de conocimiento humano (...) 2º.- publicando trabajos de interés teórico y práctico de la profesión 3º.- (...) acrecentamiento de nuestro nivel de trabajo productivo brindándoles oportunidad de divulgar sus conocimientos y activar el estudio y la investigación en la extensa área de la educación física: 4º.- publicar información sobre eventos; temas científicos y técnicos relacionados con la educación física, excluyendo otro tipo de trabajos que no encuadre en estos propósitos (Blanchard, 1966: 1 – 2).

En consonancia con la propuesta de Blanchard, en el RO, dentro de los cometidos del Director General se señalaba, “la obtención de recursos para la publicación de revistas, textos, apuntes, y trabajo de estudio e investigación” (ISEF - RO, 2006: 2) y al definir las tareas del docente establecía: “la enseñanza y/o la investigación” (ISEF - RO, 2006: 5). Si bien aparecía la investigación como una tarea que podía ser realizada en forma exclusiva o complementaria con la enseñanza, sin embargo toda la estructura organizacional del Instituto giraba en torno a la función de la enseñanza: “los profesores del Instituto dependerán del Director del Curso respectivo” (ISEF - RO, 2006: 5) y la forma de definir a los profesores titulares también se centraba en la enseñanza:

son los que tienen a su cargo las asignaturas permanentes establecidas en el Plan de Estudios del Instituto por lo que poseen la responsabilidad inmediata de la enseñanza de la asignatura, su orientación de acuerdo al programa vigente y la actividad técnica docente que desarrollen en la misma los Profesores Agregados y Adscriptos<sup>268</sup> (ISEF - RO, 1966: 5).

Lo mismo resulta del análisis del Plan de Estudios de 1966 (PE), en su art. N.º 1 referido a la finalidad del Instituto, señalaba:

El Instituto Superior de Educación Física tiene por finalidad propender a la formación del hombre<sup>269</sup> integral, física, moral e intelectual, ciudadano apto de nuestra sociedad democrática, destinado a dirigir la enseñanza de las diversas ramas de la Educación Física en todos los campos de la actividad nacional y en todos los niveles existentes, habilitándolo para ejercer su cometido en todo el territorio de la República (ISEF - PE, 1966: 1).

La finalidad del ISEF era la formación integral – signo claro del normalismo y escolanovismo- para la dirección de la enseñanza; no se presentaba dentro de su finalidad el desarrollo de la

<sup>267</sup> López Ramírez solicita en abril opinión sobre el proyecto a Langlade (López Ramírez, 1966c) quien se expide en forma muy favorable (Langlade, 1966). Con su opinión favorable deja constancia en nota escrita en el mes de abril que se tenga en cuenta en la estructuración del futuro RO de ISEF y “oportunamente reactualizese esta gestión con elevación a la CNEF” (López Ramírez, 1966d). Es recién el 7 de noviembre que eleva el proyecto, solicitando fondos y sugiriendo que en el armado de una comisión para su estudio se integre al profesor Blanchard en representación de la Dirección de ISEF (López Ramírez, 1966e).

<sup>268</sup> Según art. 24º “Los profesores del Instituto tendrán las siguientes categorías: A) Profesores Titulares B) Profesores Agregados C) Profesores Adscriptos D) Profesores Contratados E) Profesores Honorarios” y según art. 25º “Los Profesores Titulares y Agregados percibirán las asignaciones que las respectivas planillas presupuestales le fijen a su categoría” y según art. 26º “Los Profesores Adscriptos no serán remunerados, pero la CNEF procurará acordarles las mayores facilidades, compatibles con sus obligaciones, para cumplir con las tareas docentes en el Instituto” (ISEF - RO, 1966: 5).

<sup>269</sup> En esta década, al igual que a inicios de siglo se continúa utilizando el término hombre para referirse en forma genérica tanto a hombres como a mujeres.

investigación, pero dentro de los ocho objetivos del Instituto explicitados en el art. 2 del PE, uno remite a esta función: “crear las condiciones necesarias que posibiliten la formación científica de investigadores en el campo de las actividades físicas” (ISEF - PE, 1966: 1). Otro remite a cierta función de extensión: “extender las posibilidades técnicas y culturales del Instituto Superior de Educación Física hacia la comunidad” (ISEF - PE, 1966: 1).

Era claro el acento general puesto en “la formación pedagógica y técnica de docentes en Educación Física, Deportes y Recreación” (ISEF - PE, 1966: 1), y el énfasis dado a lo profesional sobre lo académico: “ofrecer estudios de post graduados para los distintos docentes y técnicos de las especialidades de la Educación física, el deporte de competencia y la Recreación, con la finalidad de elevar el acervo técnico-profesional en cada uno de los sectores considerados” (ISEF - PE, 1966: 1).

La educación física lejos de ser considerada una ciencia se presentaba como un campo de actuación profesional en el que se aplicaban los desarrollos de nuevos métodos y avances de la ciencia, así lo expresa uno de los objetivos del Instituto: “centralizar y diseminar entre los distintos Cursos la información y los conocimientos técnicos y de cultura profesional que surjan de la aplicación de nuevos métodos o evolución de las ciencias en el campo de la Educación Física” (ISEF - PE, 1966: 1).

Cuando se nombraba la palabra “investigación”, que prácticamente no figuraba en el RO, y escasamente en el PE, esta remitía a la función de enseñanza; así se detalla en el punto “d” “de los deberes y atribuciones particulares de los Profesores Agregados” que conforman el artículo 30º: “dirigir trabajos, ejercicios prácticos y tareas de investigación, como resultado de la aplicación del programa de la asignatura, o cuando le sean encomendadas especialmente por la Dirección” (ISEF - RO, 1966: 6). La investigación era entendida como efecto de la aplicación de la enseñanza, como un acto creativo ligado a la experimentación de la enseñanza. Los informes de actuación de los tres tipos de profesor (titular, agregado y adscripto) realizados por el cargo jerárquico superior “se referirán a) Sus condiciones personales b) Sus condiciones pedagógicas c) Su capacitación técnica d) Su dedicación profesional” (ISEF - RO, 1966: 33). No se tomaba en cuenta la investigación como parte de la tarea docente. Si bien la denominación de profesor Titular y Agregado era compartida con la Udelar, hay gran diferencia en las características y tareas principales de ambos cargos.

En relación a algunos indicios de desarrollo académico presentes tanto en el RO como en el PE, queremos destacar tres aspectos:

1. Es la primera vez que se reglamenta que todos los cargos docentes, incluidos los de dirección, sean provistos mediante concursos.



2. En los concursos de los cargos de profesor titular y agregado, uno de los tres aspectos a tener en cuenta para el fallo por parte del tribunal, además de la preparación de un trabajo original sobre temas de la asignatura y el dictado de tres clases para postgraduados en el caso de los titulares y de una clase de grado en el caso de los agregados, era: “los trabajos técnicos y/o pedagógicos y/o científicos publicados” (ISEF - RO, 1966: 34). Esto da cuenta de cierta importancia otorgada a la producción científica.

3. Dentro de los cuatro tipo de Cursos detallados en el art. N.º 3 relativo a organización de los estudios del PE (De Profesores de Educación Física -cuatro años-; Para Maestros de Instrucción Primaria especializados en Educación Física –un año-; De Pos Graduados; y de Entrenadores Deportivos -un año o duración variable-) uno de los cinco Cursos de Posgraduados se denominaba “Para Investigador de Educación Física” y los restantes son para Director de EF, de Entrenamiento, de Recreación y De Información (ISEF - PE, 1966: 1-2). Esto muestra la importancia que se quería comenzar a otorgar a la investigación en la posgraduación de los profesores de educación física.

A continuación, se detallan las unidades curriculares del Curso de Pos Graduados “Para Investigador de Educación Física” con un año de duración:

	<u>Asignaturas Anuales</u>	Hs. Sem.	Coef.
1	Filosofía de la Educación	2	9
2	Supervisión	2	8
3	Medidas, Evaluación y Estadísticas	4	10
4	Tesis (Un Proyecto de Investigación)	5-12 <sup>270</sup>	10
	<u>Primer Período</u>		
5	Salud y Seguridad	2	7
6	Sociología	2	9
7	Métodos de Investigación	3	8

**Cuadro N.º 8. Unidades curriculares Curso Posgraduados con cargas horarias y coeficientes de ponderación.**  
Elaborado en base a ISEF - PE (1966: 4-5).

Estos cursos nunca se llegaron a instrumentar. Lo que distingue este curso del de Director es la presencia de las unidades curriculares 3, 4 y 7. Si bien no encontramos sus programas, la investigación remitía a aspectos cuantitativos y de medición que aludían a una concepción de educación física y de cuerpo relativa a las ciencias biomédicas. Esto se presenta en sintonía con una de las acciones realizadas por el Interventor y relatadas en su informe final: elevó a la CNEF un proyecto de cobro de la ficha médica expedida por este organismo para que dos tercios de los recursos obtenidos fueran destinados al ISEF y parte de estos a la instalación de “un laboratorio de investigación” (López, 1966: 16).

<sup>270</sup> 5 horas en el primer período y 12 en el segundo.

Si bien muchas de las ideas tendientes a la dotación de prácticas de investigación a los docentes del ISEF no se llegaron a instrumentar, esta década se nutrió a nivel de los documentos oficiales (PE y RO) de esta aspiración. El Jefe de Estudios, Alberto Langlade es el primero que desarrolla la importancia del ejercicio de las tres funciones universitarias por parte del profesor de ISEF y es acompañada por varios docentes a través de propuestas que apuntaban a fortalecer la función de investigación. La extensión es la función menos incorporada y tenida en cuenta en los cambios institucionales propuestos para la década, apenas se esboza en el PE. Si bien la estructura docente, los roles y las funciones jerarquizaban la enseñanza sobre las restantes dos funciones en una carrera de fuerte corte profesionalista y centrada en la docencia, esta década con más énfasis que la anterior, a partir del influjo de la *discursividad armonizadora del ternario* en el contexto universitario, comienza a vislumbrar a nivel de sus diversos documentos prescriptivos los primeros trazos de una *discursividad universitaria*, ya sea proponiendo un posgrado de formación de investigadores, la edición de revistas, la exigencia de producción de conocimiento en los concursos de los profesores titulares y agregados, entre los aspectos más destacables.

### 2.2.3 El Reglamento de Ingreso de 1966

El Reglamento de Ingreso (RI) fue elaborado en el período de la Intervención como fue señalado anteriormente. Es la primera vez que las condiciones y pruebas de ingreso fueron puestas en forma de reglamento y decretadas por el Poder Ejecutivo, en ese entonces expresado a través de la figura colegiada de Consejo Nacional de Gobierno, decreto N.º 26 del 20 de enero de 1966.

Los requisitos de ingreso, al igual que en las dos décadas anteriores<sup>271</sup>, establecían: “haber cursado con aprobación el primer ciclo [de los estudios secundarios] o del ciclo correspondiente de los Institutos Normales”, “edad no superior a 24 años para las mujeres y 27 años para los hombres”, “certificado de buena conducta expedido por dos personas de reconocida honorabilidad”, “aprobar los exámenes Médico, Odontológico y Morfológico” (ISEF - RI, 1966: 27).

Las Pruebas de Aptitud al igual que en la década anterior además de la parte física constaban de la presentación de un trabajo escrito de cultura general (ISEF - RI, 1966: 30). A diferencia de la década anterior, la prueba física además de atletismo, natación y gimnasia, agregaba una prueba de “Habilidad Deportiva y Ritmo” para las mujeres y “Habilidad Deportiva” para los hombres. La primera consistía en “demostrar aptitud como ejecutante en dos de las tres siguientes pruebas: Basketball, Volleyball y Ritmo (Seguir por medio de movimientos del cuerpo, los ritmos dados por un instru-

---

<sup>271</sup> Para un análisis de las condiciones y examen de ingreso del año 1939 que se mantuvo vigente hasta el reglamento de 1966, consultar Dogliotti (2015: 210-214); y en clave biotipológica, Rodríguez (2016).

mento)” (ISEF - RI, 1966: 30), y la de los hombres sustituye el Ritmo por el Fútbol. Se agrega por primera vez ejecución en habilidades deportivas por parte de los aspirantes, esto es signo de la creciente importancia que los deportes colectivos iban adquiriendo al interior del Instituto.

En el artículo 17 se establece que “Los Exámenes Médico, Odontológico y Morfológico son previos y eliminatorios” (ISEF - RI, 1966: 31). Si bien estos tipos de exámenes ya existían previamente, es la primera vez que se establecen en forma detallada y en un reglamento.

A partir de un análisis comparativo entre el examen médico de este reglamento y el estipulado por la Oficina Médica en el año 1939 podemos decir que no hay grandes diferencias. Se agrega al mínimo de estatura un mínimo de peso de 56kg para los hombres y 51 kg. para las mujeres, y la falta de correlación entre las medidas de peso, talla, circunferencia y ensanchamiento torácico. Se consideran en este reglamento causas de ineptitud física: “idiotismo, pobreza de espíritu” (ISEF - RI, 1966: 28), a diferencia del 39 donde se explicaba en forma positiva: “deberá poseer inteligencia bien desarrollada, sin debilidad mental”. La pregunta a realizarle al cuerpo médico de la CNEF es ¿cómo medía al espíritu para poder decretar su “pobreza”?

En relación a la medición de la capacidad auditiva y visual, se explicita en este reglamento que el uso tanto de aparato auditivo como de anteojos está prohibido y se aumenta la agudeza visual de 1/3 a 1/6.

Por otra parte, se amplían y detallan las exigencias del Examen Odontológico y se explicita dentro del Examen Morfológico lo que se consideran causas de ineptitud física: “obesidad muy pronunciada: vientre muy desarrollado” y “delgadez extrema” (ISEF - RI, 1966: 29).

En un trabajo anterior (Dogliotti, 2018) sosteníamos que el tipo de examen de ingreso aplicado a los aspirantes desde el año 1939 hasta la reapertura democrática en los 80 correspondía a una etapa denominada *médico-higienista*, por la primacía que ocupaba (al ser previo y eliminatorio) el saber médico y los exámenes morfológicos, odontológicos y médicos en la prueba de ingreso<sup>272</sup>. El saber médico invadía completamente tanto estos exámenes como la prueba de aptitud física. Más que un cuerpo lo que se medía, comparaba y regulaba en estas pruebas era un organismo, al que se le aplicaban todos los avances de las ciencias biomédicas. La prueba de ingreso se configuró en un verdadero ritual institucional a través del cual se transmitieron, reprodujeron y produjeron tipos idealizados de estudiantes y de cuerpos. La potencia instituyente de este ritual no se debería soslayar, en tanto determinaba quien podía y quién no podía ingresar a la carrera, excluyendo a los cuerpos que no cumplían con las medidas estipuladas en el reglamento. Había una larga preparación para la prueba de ingreso, su nota final formaba parte de la escolaridad del estudiante. El aspirante que ha-

---

<sup>272</sup> A partir del análisis realizado por Rodríguez (2016) al dispositivo de la prueba de ingreso, más que una etapa médico-higienista, podríamos decir que el examen de ingreso formó parte en el período (1939-1970) de una etapa médico-eugenista, y con predominancia del eugenismo biotipológico. Esto es abordado en el capítulo cuatro.

bía aprobado la prueba se sentía parte de un imaginario social construido de generación en generación y había sorteado uno de los mayores obstáculos en su carrera, o quizás el mayor. Este examen constituía un delicado instrumento tanto de *normación* de los cuerpos como de *normalización* de la población estudiantil (Foucault, 2006). A través de este dispositivo se producían estadísticas y se regulaba a una población específica, la del campo de la educación física pero que generaba efectos mediante la educación del cuerpo que estos impartirían, a toda la población del país.

#### 2.2.4 El plan de estudios de 1966

El Anteproyecto del Plan de Estudios (APE) - enviado el 21 de enero de 1966 al Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social, Prof. Juan N. Pivel Devoto - y el Plan de Estudios (PE) fueron elaborados por el interventor Washington López Ramírez

con la colaboración de una Comisión de Asesoramiento y Planificación, integrada por el Director Técnico General de la Comisión Nacional de Educación Física, Profesor Carlos María Carámbula, el Jefe de Estudios, [Alberto Langlade] y delegados de los Señores Profesores del Instituto, de la Asociación de Profesores de Educación Física del Uruguay, del Curso de Entrenadores Deportivos y del alumnado en la persona de un Profesor de Educación Física (ISEF - APE, 1966: 16-17).

Del APE queremos destacar que fue la primera vez que un Plan de Estudios de ISEF reunía a diferentes carreras y cursos a nivel de pregrado, grado y posgrado. Así se expresaba en el documento: “En puridad, el Plan de Estudios que se propone, constituye el conjunto de los distintos Planes de Estudios correspondientes a los Cursos que se entiende deben realizarse en esta Casa de Estudios” (ISEF - APE, 1966: 1). Los cursos que incluía el Plan eran:

- A) De Profesores de Educación Física (Cuatro años)
  - a) Curso Preparatorio: (Un año)
  - b) Curso Profesional (Tres años)
- B) Para Maestros de Instrucción Primaria especializados en Educación Física (Un año)
- C) De Post Graduados
  - a) Para Director de Educación Física (Un año)
  - b) Para Director de Entrenamiento (Un año)
  - c) Para Director de Recreación (Un año)
  - d) Para Investigador en Educación Física (Un año)
  - e) De Información (Duración variable)
- D) De Entrenadores Deportivos<sup>273</sup>
  - a) Para Deportes de Competencia (Un año)
  - b) Salvavidas (Duración variable)
  - c) Instructores especializados (Duración variable)
  - d) Jurados (Duración variable)
  - e) Jueces (Duración variable)
  - f) Cursos varios (Duración variable)

---

<sup>273</sup> Es importante destacar que: “Se busca también con el Plan de Estudios del Curso de Entrenadores centralizar todos los Cursos o Cursillos que se realizan a [sic] la égida oficial, para agruparlos en un centro planificador y coordinador cuyo funcionamiento asegure las mejores condiciones para obtener los objetivos asignados en cada especialidad” (ISEF - APE, 1966: 12-13).

g) De actualización, perfeccionamiento e información de graduados (Duración variable) (ISEF - PE, 1966: 1-2).

Otros aspectos que muestran como esta formación combinaba de un modo singular trazos de una *discursividad universitaria* con fuertes componentes *normalistas*, se presentan en el tercer y séptimo beneficio de este Plan:

3º.- Desarrollo de un programa de incentivación formativa de docentes en base a las conclusiones extraídas de las actuales corrientes educacionales en otros sectores de la enseñanza (...)

7º.- Promoción de una única orientación ético-profesional para el conglomerado de alumnos, y establecimiento de comunes normas disciplinarias por la creación y desenvolvimiento de un ambiente de fomento y exigencia en los estudios (ISEF - APE, 1966: 2 – 3).

La carrera de grado habilitaba en esta década, al igual que en las dos precedentes, al título de profesor de educación física y no se necesitaba aprobar bachillerato para su ingreso. A diferencia de las décadas anteriores tenía un año más de duración: 4 años (CNEF, 1948; ISEF, 1956; ISEF - PE, 1966). Dentro de los fundamentos de su extensión e incorporación de un año denominado “ciclo preparatorio”, previo al “ciclo profesional” de tres años de duración “como segunda etapa de la formación inicial del futuro Profesor” (ISEF - APE, 1966: 6), se destacaban:

a) Falta de madurez profesional, debido (...) a lo reducido de las exigencias formativas, de estimulación de la voluntad, el carácter y la conducta durante la actual vida escolar del alumno. b) Insuficiente cultura general (...) c) Déficit pedagógico en el ejercicio de la profesión, causado por ausencia de un adecuado énfasis en las ciencias de la educación y en la faz metodológica, y por una práctica docente mal encarada e insuficiente. (...) [Mantener] al alumno por mayor tiempo vinculado a la acción moral y espiritual (...) e) Proporcionar la aptitud física debida, en principio como ejecutante, para en el Curso Profesional desarrollar sus cualidades como instructor y educador (ISEF - APE, 1966: 5-8).

El énfasis dado a los aspectos de formación moral y espiritual, y a lo pedagógico y didáctico refuerzan el proceso de normalización de la formación que sufrió la carrera a raíz de la Intervención. La *discursividad normalista* se presenta, a diferencia de la década de 1940 y en sintonía con la década de 1950, más por una pedagogización de la carrera que por la supremacía de una mirada higienista, sin que esta dejara de estar muy presente.

A partir de una mayor articulación en esta década con las restantes carreras docentes<sup>274</sup>, se propuso implementar por primera vez “Cursos de Educación Física escolar para Maestros de Instrucción Primaria” (ISEF - APE, 1966: 8). Su cometido fue el de “especializar a Maestros de Instrucción Primaria, que ya poseen una sólida cultura psico-pedagógica y una formación profesional orientada hacia la enseñanza, en las disciplinas de la Educación Física escolar, capacitándolos para actuar exclusivamente a este nivel” (ISEF - APE, 1966: 9).

<sup>274</sup> Esto condice con las propuestas estudiantiles de centrar la carrera en la docencia y su coordinación con las restantes carreras docentes para pasar a la Universidad, en el contexto de emergencia de los proyectos de articulación del sistema educativo de la CIDE y de la facultad pedagógica del rectorado de Maggiolo.

Al igual que en la década anterior, al momento de egresar, según el artículo 148 de la ley 11923<sup>275</sup>, que tuvo vigencia hasta el 26 de diciembre de 1967, los profesores de educación física pasaban “automáticamente a ocupar cargos presupuestales de Profesor de Educación Física de 2º Categoría” (ISEF, 1956). “Fecha esta última en que entra a regir la ley 13640, en cuyos artículos N° 218 y 219 se deroga la norma anterior, estableciendo el ingreso por concurso” (Lodeiro, 1989: 36).

El cuadro N.º 1 a continuación muestra la distribución de materias del Plan de Estudios (PE) del año 1966 agrupadas en cuatro grupos que son desde nuestra perspectiva las grandes áreas de conocimiento que estructuran este Plan: ciencias biológicas, técnico-profesional, ciencias de la administración y ciencias de la educación. El criterio central para definir la ubicación de cada materia en los cuatro grupos seleccionados radica en el sustrato epistemológico y conceptual al analizar el programa de cada una de ellas.

Asignaturas	Curso Preparatorio	Curso Profesional			Carga horaria total <sup>276</sup>
		1º año	2º año	3º año <sup>277</sup>	
					<b>4080</b>
<b>Grupo 1: ciencias biológicas</b>		<b>Horas semanales</b>			<b>578</b>
Biología	2 (1º) <sup>278</sup>				17
Higiene	2 (2º)				17
Anatomía		4			136
Test, medidas y evaluación			2		68
Kinesiología			2		68
Fisiología			2		68
Auxilios de Emergencia			2		68
Educación Física Especial				2	68
Fisiología del Ejercicio				2	68
<b>Grupo 2: técnico profesional</b>		<b>Horas semanales</b>			<b>1904</b>
Gimnasia Práctica	3	3	2		272
Teoría de la Gimnasia			2	2	136
Gimnasia Rítmica Femenina				3	102
Gimnasia en Aparatos Varones				3	102
Natación	4	3			238
Atletismo	4	3			238

<sup>275</sup> Esta ley comenzó a regir el 23 de marzo de 1953.

<sup>276</sup> Para el cálculo de la carga horaria total del plan se multiplica la carga horaria semanal de la materia por las 34 semanas que tenía el plan de estudio (17 semanas cada semestre). No se distinguen entre horas reloj y horas didácticas de 45 minutos (esto variaba según la materia fuera práctica o teórica).

<sup>277</sup> “El periodo de clases para 3er. año finalizará el último día hábil del mes de octubre de cada año. Durante el correr del mes de noviembre, de acuerdo con las posibilidades que existan en cada oportunidad, la Dirección podrá disponer la realización de actividades prácticas del Campamento y/o excursiones de estudio dentro del territorio nacional” (ISEF - PE, 1966: 3).

<sup>278</sup> En las materias que se indica (1º) o (2º) significa que se dicta únicamente en el primer o segundo semestre respectivamente, si no se indica es porque se dicta en forma anual.

Juegos e Iniciación Deportivas	3				102
Teoría de los Juegos y los Deportes				3	102
Volleyball			2		68
Basketball		2			68
Fútbol Varones			2		68
Educación Musical	2				68
Actividades Rítmicas		2	2		136
Lucha, Defensa Personal, Boxeo y Esgrima <sup>279</sup>		2			68
Tenis, Remo, Gimnasia en Aparatos (Femenina) <sup>280</sup>			2		68
Recreación y Campamentos				2	68
<b>Grupo 3: ciencias de la administración</b>	<b>Horas semanales</b>				<b>102</b>
Construcción e Instalaciones	1				34
Organización y Administración de la Ed. Física				2	68
<b>Grupo 4: ciencias de la educación</b>	<b>Horas semanales</b>				<b>1496</b>
Introducción a la Pedagogía	2				68
Historia de la Educación	3				102
Pedagogía		3			102
Filosofía		3			102
Filosofía de la Educación				2	68
Sicología General y Educacional		3			102
Sicología Evolutiva			2		68
Sociología				2	68
Metodología			2		68
Práctica Docente Primaria			4		136
Práctica Docente Secundaria				5	170
Práctica Docente Recreativa				5	170
Inglés <sup>281</sup>	4	2	2		272

**Cuadro N° 9. Plan de estudio de la Carrera en Educación Física del año 1966: listado de materias, distribución por año y cargas horarias.** Fuente: Elaboración personal a partir de ISEF - PE (1966).

Con la intención de realizar un análisis comparativo entre el plan de esta década (1966) y los dos anteriores (Programa de 1945 y Plan 1956), en el cuadro N° 9 a continuación, se presenta una comparación de las cuatro áreas de formación establecidas y la carga horaria total entre el programa

<sup>279</sup> “De entre ellas, cada alumno seleccionará una; en caso de que el número de voluntarios para alguna de estas actividades no alcance a 1/5 del número total de alumnos reglamentados, la Dirección procederá a designar hasta esa cantidad a quienes cursarán estas asignaturas, excluyéndose a las Damas de las materias Boxeo y Lucha” (ISEF - PE, 1966: 2).

<sup>280</sup> “De entre ellas, cada alumno seleccionará una; en caso de que el número de voluntarios para alguna de estas actividades no alcance a 1/5 del número total de alumnos reglamentados, la Dirección procederá a designar hasta esa cantidad a quienes cursarán estas asignaturas, excluyéndose a los Varones de la materia Gimnasia en Aparatos (Femenina)” (ISEF - PE, 1966: 3).

<sup>281</sup> “Se admitirá, en su sustitución, que el alumno pruebe, por medio de examen previo, su dominio de alemán o francés” (ISEF - PE, 1966: 2). Si bien resulta forzado incluir a esta materia en este agrupamiento, se optó por dejarla en este, sabiendo que no se ubicaba estrictamente en ninguno de ellos.

de estudios de 1945<sup>282</sup> (analizado en Dogliotti, 2012; 2015); el plan de estudios de 1956 (analizado en el capítulo anterior) y el plan de estudios de 1966.

	Programa 1945	Plan 1956	Plan 1966
Carga horaria total	2324h.	3179h.	4080h.
Ciencias Biológicas	416 h. / 18%	561h. / 18%	578h. / 14%
Técnico Profesional	1522h. / 65%	1564h./ 49%	1904h. / 47%
Ciencias de la Administración	128h. / 6%	136h. / 4%	102h. / 2%
Ciencias de la Educación	258h. / 11%	918h./ 29%	1496h. / 37%

**Cuadro N° 10. Cantidad y porcentajes de cargas horarias por agrupamiento temático (cuadro comparativo entre Programa de 1945, Plan de 1956 y Plan de 1966).** Fuente: Elaboración personal a partir de CNEF (1945), ISEF (1956) e ISEF - PE (1966).

Con relación a las cargas horarias totales de cada plan, como se desprende del cuadro N°3, el Plan 66 tiene una carga horaria muy superior al plan anterior, superándolo en 901 horas. Esto se debe a la extensión de un año más de los estudios. El mayor incremento horario se presentó en el grupo de las ciencias de la educación, con un aumento total de 578 horas. Este se debió a los siguientes cinco incrementos:

1. El aumento en 170h de las prácticas docentes, 51h se deben a la Práctica Docente Primaria y 119h a la Práctica Docente Secundaria. La Práctica Docente Recreativa se mantiene con la misma carga horaria de 170h si bien cambia su denominación ya que en el Plan 56 se denominaba Práctica Docente en Plazas de Deportes, Gimnasios y Rincones Infantiles.
2. El aumento en 136h de la asignatura Inglés que podía ser sustituida por el dominio del alemán o francés mediante examen.
3. El aumento en 85h de las materias del campo de la filosofía, se incluye por primera vez Filosofía de la Educación con 68h y Filosofía aumenta su carga horaria de 85 a 102h.
4. Se incluyen dos nuevas materias con 68h cada una: Sociología y Metodología, esta última con contenidos propios del campo de la didáctica.
5. El aumento en 51h el área de la historia, cambiando la denominación de la materia Historia de la Educación Física con 51h por Historia de la Educación con 102h.

Con relación al grupo Técnico-Profesional hubo un incremento en este Plan de 340h. Este se debió a los cambios ocurridos en las seis grandes áreas de actuación profesional de la educación física, que se presentan en el cuadro N.º 4 a continuación.

<sup>282</sup> Se selecciona el programa de estudios de 1945 como el más representativo del período (1939 – 1947) en tanto 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 a pesar de la variaciones ocurridas en el período.



	<b>Plan 1945</b>	<b>Plan 1956</b>	<b>Plan 1966</b>
Gimnasias	320	595	612
Deportes Individuales	784	578	544
Deportes Colectivos	---	170	306
Luchas	320	68	68
Ritmos y Danzas	---	102	204
Juegos y Recreación	98	51	170

**Cuadro N.º 11. Carga horaria de cada área temática del agrupamiento Técnico Profesional (cuadro comparativo entre Programa de 1945, Plan de 1956 y Plan de 1966).** Fuente: Elaboración personal a partir de CNEF (1945), ISEF (1956) e ISEF - PE (1966).

El incremento de 340h del grupo Técnico Profesional se debió fundamentalmente a los siguientes cuatro cambios:

1. Un incremento de 136h en los deportes colectivos. Se crean las materias: a) Teoría de los Juegos y los Deportes con 102h, donde siete de las diez bolillas están destinadas a los deportes y a su entrenamiento, b) Vóleibol y Básquetbol con 68h cada una que en el Plan 56 formaban parte de la materia Técnica y Didáctica del Volleyball y Basketball con 119h. Fútbol aumenta de 51 a 68h.
2. Un incremento de 119h en el área de Juegos y Recreación debido a incorporación de la materia Recreación y Campamentos con 68h y el aumento de 51 a 102h de la asignatura Juegos e Iniciación Deportiva que antes se llamaba Juegos y Deportes. Se optó por ubicar esta asignatura en esta área y no en Deportes Colectivos porque si bien tiene una orientación hacia la iniciación deportiva en dos de las cinco bolillas prácticas, en términos generales el programa aborda la temática del juego.
3. Un incremento en 102h en el área de Ritmos y Danzas debido a la incorporación de la asignatura Educación Musical con 68h y el aumento en 34h de la materia Actividades Rítmicas que en el Plan 56 se denominaba Ritmos y Danzas.
4. Una disminución en 34h de los deportes individuales, debido a que Natación disminuyó en 34h su carga horaria, Remo y Tenis que tenían 68h y 17h respectivamente en el Plan 56 pasan a ser optativas junto a Gimnasia con Aparatos Femenina con 68h, debiendo el estudiante elegir una de las tres. Atletismo aumenta de 221h a 238h su carga horaria total.

Las luchas mantienen la misma carga horaria que en el plan anterior y las gimnasias aumentan en tan solo 17h su carga horaria total debido al incremento de la materia Gimnasia con Aparatos Masculina de 85 a 102h. La asignatura Gimnasia Educativa tanto masculina como femenina cambia su denominación por Gimnasia Práctica.

Con relación al agrupamiento Ciencias Biológicas, hubo un incremento mínimo de 17h respecto al plan anterior. Sin embargo se modificaron la mayoría de las cargas horarias de las materias y se eliminaron tres materias: Dietética con 17h, Biotipología y Ortofonía con 34h cada una. Las asignatu-

ras Biología, Higiene y Anatomía disminuyeron su carga horaria de 34 a 17h, 51 a 34h y 153 a 136h respectivamente. Fisiología fue la única unidad curricular que conservó su carga horaria en 68h. Son cinco las materias que aumentaron su carga horaria: Kinesiología se duplicó de 34 a 68h; Test, medidas y evaluación que en el Plan 56 se denominaba Antropometría y Estadística tuvo un incremento importante, de 17 a 68h; Fisiología del Ejercicio, anteriormente denominada Fisiología Aplicada se duplicó de 34 a 68h al igual que Auxilios de Emergencia llamada Primeros Auxilios en el Plan 56; y Educación Física Especial, antes denominada Gimnasia Terapéutica incrementó su carga horaria de 51h a 68h. Los principales cambios en este agrupamiento se deben a la disminución de la carga horaria de las materias generales del área y al aumento de aquellas específicas y aplicadas desde un saber médico al campo de la educación física.

Con relación al agrupamiento Ciencias de la Administración, hubo una disminución de 136 a 102h lo que representa una caída de un 4 a un 2% del grupo dentro de la carga horaria total de este Plan. Se eliminan las materias Dibujo y Fundamentos y Técnicas de la Recreación, esta última pasa a formar parte de los contenidos de la asignatura Organización y Administración de la Educación Física que duplica su carga horaria y anteriormente se denominaba Nociones de Organización Administrativa. Construcción e Instalaciones que se llamaba Cuidado y Conservación de Útiles en el plan 56, duplica su carga horaria.

Los principales cambios producidos con el Plan de 1966 se pueden sintetizar en dos aspectos centrales:

1. Se profundizan los cambios comenzados en el Plan de 1956, relativos al aumento de las cargas horarias destinadas a las prácticas docentes (nivel primario y en especial la del nivel secundario) e historia de la educación, y se incluyen por primera vez materias como Sociología, Metodología y Filosofía de la Educación. Esto da cuenta de la continuidad y agudización respecto a la década anterior en relación a la consolidación de un campo profesional de la educación física centrado en la docencia. Esto, articulado con los análisis realizados en los apartados precedentes sobre los principales reglamentos de la década, da cuenta de la muy importante impronta normalista que atravesó a la formación en esta década.
2. Con relación a lo específico de la disciplina, la identidad de las prácticas corporales en este período se inscribe, en continuidad con el período anterior, en la gran amplitud de las gimnasias y en la importancia dada a sus profesores como referentes del campo en Uruguay (Torrón, 2015). Los deportes colectivos fútbol, básquetbol y vóleibol, al igual que en la década anterior, continúan aumentando su carga horaria. Aparece una materia novedosa que trata en su mayoría temas de entrenamiento (Teoría de los Juegos y los Deportes). Esto formó parte de un contexto internacional de relaciones entre el deporte y la educación física y su inclusión en los sistemas educativos que se consti-

tuyó como un momento bisagra de pasaje de un deporte como medio educativo (formación del vigor físico y del carácter) configurado a inicios del siglo XX hasta las décadas de 1950 y 1960 y caracterizado por evitar algunas exageraciones como el culto al espectáculo, a los héroes deportivos y a la hiper-competición (para el caso uruguayo caracterizado por evitar caer según Vaz Ferreira en *recordismos especialistas*), a una creciente subordinación de la educación física al deporte que propiciaba el desarrollo de talentos deportivos, surgida a partir de la década de 1960<sup>283</sup>.

Por otra parte, Juegos y Recreación comienza a tener un lugar en el plan de estudios al igual que Ritmos y Danzas al duplicarse sus respectivas cargas horarias.

## En síntesis

A partir de los documentos analizados a lo largo del subcapítulo como hipótesis primaria podemos decir que en el momento de mayor Intervención, donde aparentemente hay una mayor supresión de las libertades individuales, docentes y estudiantiles, fue el momento de mayor productividad y cambios en diversos niveles, tanto del curriculum prescripto a través de un nuevo plan de estudios, reglamento orgánico y reglamento de ingreso, como de acciones de mejoramiento de las necesidades básicas de los estudiantes (alimentación: comedor estudiantil; vivienda: hogar estudiantil, proyecto multicanchas y de nuevo edificio; salud: exámenes médicos, controles bucales, entre los más importantes). Estos cambios articulaban de un modo peculiar mecanismos de normación y normalización de la formación, a través de estrictas normas, prácticas, rituales y signos, y componiendo un mosaico de experiencias que configuraban una *discursividad normalista* e identificaban al profesor de educación física como un profesional para el ejercicio de la docencia.

La *discursividad universitaria armonizadora del ternario* presente en esta década en el contexto universitario impactó de algún modo en el campo de la educación física y se mostraba con diferentes grados y énfasis principalmente a través de los reclamos por cogobierno y autonomía estudiantiles desarrollados en la primera parte del capítulo, en la carta de reclamo de las tres funciones de enseñanza, investigación y extensión para ISEF enviada por el Jefe de Estudios a las autoridades de la CNEF luego de su gira por Argentina y Chile, en las propuestas docentes de revista académica de ISEF, en las principales conclusiones de la Primera Asamblea Nacional de la APEFU de un ISEF formando parte de una universidad de educación, y en las propuestas de un

---

<sup>283</sup> Para un análisis más profundo de estas dos etapas se recomiendan las lecturas de Bracht; Caparroz (2009); Aisenstein; Ganz y Perczyk (2001). Según Tubino (1975) el debate internacional, en esta segunda etapa estaba caracterizado por dos corrientes: la *dogmática*, que defendía el deporte en la educación física como medio educativo; y la *pragmática*, que veía a la educación física como una disciplina para formar futuros deportistas de élite.

posgrado de investigación, una revista y los cambios en los concursos valorando la producción de conocimiento presentes en los principales documentos prescriptivos (RO, PE) elaborados en el contexto de la Intervención por una Comisión formada por docentes y egresados además de las autoridades institucionales.

Si bien la *normalización* se agudizó con el advenimiento de la Intervención, y la conducción institucional a cargo de un militar en un período de estado democrático no fue menor y no es de soslayar, en tanto marcó, hundió, formateó y le imprimió al ISEF las principales transformaciones de la década, esta se articuló, y en cierta medida se potenció con algunos primeros indicios reglamentarios de una *discursividad universitaria*, plasmados por primera vez en un PE y un RO, si bien muchos de esas propuestas no se llegaron a concretar.

### **2.3 Gobierno y saber en los programas del Plan de 1966**

En este subcapítulo se realiza un análisis de los principales discursos en torno a la educación y la enseñanza del cuerpo y la educación física en los diversos programas de las unidades curriculares del Plan de Estudios de 1966. Este análisis permitirá seguir profundizando lo abordado en el subcapítulo anterior, relativo a las principales configuraciones discursivas en torno a la formación de los profesores de educación física en la década del sesenta.

En el subcapítulo anterior sosteníamos que en este Plan se consolida, a partir de la agudización de los cambios comenzados en el Plan 1956, el campo profesional de la educación física centrado en la docencia. Esto debido, entre otros aspectos, a que continúan aumentando las cargas horarias de las prácticas docentes y de historia de la educación física y la inclusión, por primera vez, de unidades curriculares como Sociología, Metodología y Filosofía de la Educación.

A partir de estas transformaciones, en este subcapítulo se analizan especialmente los contenidos y nociones presentes en los nuevos programas de Filosofía de la Educación, Sociología, Metodología, Teoría de los Juegos y los Deportes, Recreación y Campamentos, y en aquellos que aumentan considerablemente sus cargas horarias: Historia de la Educación Física, las Prácticas Docentes y Actividades Rítmicas. Se buscan las semejanzas y divergencias con los programas del plan de la década pasada (1956), indagados en el capítulo anterior.

Nos preguntamos, especialmente, por los modos en que se configuran la enseñanza, la educación y el cuerpo, y las principales nociones de sujeto y sociedad que atraviesan a los diferentes programas. Se parte de la distinción entre educación y enseñanza planteada e indagada en el capítulo anterior, la primera centrada en el cuidado de los cuerpos (alimento, conservación, disciplina) y el gobierno de las poblaciones (Herbart, 1935; Kant, 2009; Foucault, 1992a ), y la segunda en la instrucción y la

transmisión del saber-conocimiento (Milner, 2008; Behares, 2006<sup>284</sup>). En este sentido, una de las preocupaciones centrales que atraviesan a la indagación son los énfasis dados a cada uno de estos dos polos en los programas de esta formación, sabiendo que muchas veces se presentan en forma un tanto mezclados o yuxtapuestos<sup>285</sup>.

Este trabajo se centra en el análisis de aquellas unidades curriculares que fueron introducidas por primera vez en la formación de profesor de educación física o en aquellas que hubo un cambio importante en sus contenidos.

Los programas de las pedagogías y psicologías que fueron analizados en el capítulo anterior dedicado a al período 1948 - 1959 no son objeto específico de análisis en esta década al no presentar grandes modificaciones, la carga horaria de ambos grupos se mantuvo igual y los contenidos prácticamente no variaron. Pero resulta interesante señalar dos diferencias en los programas de las pedagogías:

1. Las dos últimas bolillas del segundo curso de Pedagogía, como se muestra en la cita a continuación, agregaban el tratamiento explícito de autores, varios de ellos precursores de la escuela nueva y de corrientes pedagógicas progresistas, mientras que en el programa de Pedagogía Descriptiva del primer curso del Plan 1956, dentro de la última bolilla denominada Pedagogía Contemporánea, solo había un ítem denominado “Educación Funcional. Educación nueva”.

Bol. 14.- Conocimiento de la doctrina de algunos grandes especialistas y pensadores modernos.

- a) A. Ferrière
- b) G. Kerschensteiner
- c) J. Dewey
- d) E. Spranger
- e) J. Ortega y Gasset
- f) M. Scheler
- g) B. Russel

Bol. 15.- Conocimiento del ideario pedagógico de José Pedro Varela y de Carlos Vaz Ferreira (ISEF, 1966e: 13).

2. No se incluyeron algunas bolillas que estaban ubicadas en el programa de Pedagogía Descriptiva del Plan 1956, relativas a cuestiones hereditarias y de raigambre epistémica explícitamente biológica, como: “la herencia y el medio físico” (y dentro de esta, las leyes fundamentales de la herencia y sus consecuencias pedagógicas; crecimiento y desarrollo somático, sus leyes y factores en relación con la educación); “estructura corporal y estructura psíquica” donde se trataban las teorías de psiquiatras, neurólogos y/o psicólogos analizadas en el capítulo anterior<sup>286</sup>. Esto da cuenta

<sup>284</sup> Se entiende la dialéctica saber – conocimiento como la relación entre la “estabilidad portadora del sentido y de relaciones repetibles (conocimiento) y su inestabilidad equívoca portadora del sinsentido y de relaciones puramente singulares e irrepetibles” (Behares, 2006: 48).

<sup>285</sup> Se intenta alejar de ver a los dos polos como oposiciones binarias.

<sup>286</sup> En consonancia con la exclusión de la unidad curricular Biotipología, se quitan los componentes y autores de la medicina constitucional y del campo de la eugenesia del programa de Pedagogía.

de cierta disminución de una pedagogía con base en la psicología experimental si bien el programa de Psicología continúa idéntico al de la década anterior.

El trabajo se estructura en siete apartados. En el primero se abordan las nuevas perspectivas teóricas y concepciones de lo social presentes en los programas de Filosofía de la Educación y Sociología; en el segundo, las concepciones de cuerpo y educación física en el programa de Historia de la Educación Física; en el tercero, se analizan las principales nociones de enseñanza, educación, pedagogía y didáctica y su relación con el aprendizaje, inscriptas en el nuevo programa de Metodología; en un cuarto apartado se realiza una indagación sobre los principales nudos conceptuales presentes en los programas de las tres prácticas docentes, su relación con los ámbitos de desarrollo profesional y las restantes materias del curriculum. En quinto lugar se analizan las construcciones de sentido en torno al juego y su vínculo con el deporte en el nuevo programa de Teoría de los Juegos y los Deportes; en el sexto, se abordan los discursos en torno a la recreación, su distinción con el juego y sus vínculos con otros campos de la educación física presentes en el programa de Recreación y Campamentos. Finalmente, en el séptimo apartado, se analizan las concepciones de cuerpo y sus vínculos con lo técnico-deportivo y lo expresivo, en el programa de Actividades Rítmicas.

### **2.3.1 El ingreso de nuevas perspectivas: el programa de Filosofía de la Educación y Sociología**

El programa de Filosofía de la Educación que se introduce por primera vez en este plan, en el tercer año del ciclo profesional (cuarto y último año de la carrera) con una carga horaria de 68h., es muy escueto, comprende 5 bolillas sin bibliografía y campos disciplinares muy diversos con escasa relación entre sí.

Bol. 1- Los valores

Bol. 2- Lectura comentada del capítulo II de la “Pedagogía del Oprimido” de Paulo Freire<sup>287</sup>

Bol. 3- El Profesor; valor; saber; saber hacer (COUSINET)

Bol. 4- La cultura. Naturaleza y cultura, el símbolo

Bol. 5- Antropología filosófica: Homo sapiens; Homo faber; Homo dei; Hombre Dionisiaco<sup>288</sup>; Superhombre. Concepción existencialista del hombre. Concepción marxista del hombre. Concepción psicoanalista del hombre (ISEF, 1966a: 1).

Se aborda por primera vez a Paulo Freire en el curriculum de la formación, esto daría cuenta del ingreso de una visión crítica al campo pedagógico, en tanto los programas de Pedagogía continúan, al igual que en la década anterior, con una visión predominantemente normalizadora y tecnológica

<sup>287</sup> Este libro fue publicado por primera vez en 1969 (edición incompleta en Santiago y edición en inglés en Harvard University), y en 1970 en Montevideo, editorial Nueva Tierra (Cf. Freire, 1987: 242). Por lo tanto, a partir de este dato se puede conjeturar que si bien esta asignatura se dictó por primera vez en el año 1969, es probable que el programa se haya confeccionado, por lo menos, a partir del año 1970.

<sup>288</sup> Relativo a Dionisio, dios del vino y de las cosechas.

de la formación. En cierta medida podemos decir que los discursos estudiantiles relativos al carácter político de la educación presentes al inicio de la década en el periódico el *Haz*, se relacionan al final de la década en este programa a través del pensamiento freiriano.

En la bolilla 3 se introduce el tratamiento del pedagogo francés, Roger Cousinet<sup>289</sup>, gran exponente de la Escuela Nueva y promotor de la metodología de enseñanza en grupos para el incentivo de la creatividad de los alumnos.

En la bolilla 5 se trabajan perspectivas y disciplinas que son novedosas en el curriculum de los profesores y en el campo de la educación física, se destacan dentro de ellas, el marxismo y el psicoanálisis que no se habían incluido hasta ese momento en la formación. Por otra parte, el “Hombre Dionisiaco” es un concepto trabajado por el filósofo Friedrich Nietzsche en el libro “El nacimiento de la tragedia” donde explica cómo la filosofía occidental a partir de Platón y Aristóteles se edificó desde la negación de lo dionisiaco, lo olvidado en la cultura occidental (los valores de la vida, la tierra, el mundo de los sentidos, del cambio, de lo aparente, las fiestas, la música, el baile, el placer, lo corporal, los instintos, el caos, la deformidad), exaltando la razón y el espíritu.

Todo esto da cuenta de la entrada en la formación de nuevas perspectivas, algunas críticas y novedosas que permitían imbricarse, yuxtaponerse o comenzar a oponerse con la tendencia hegemónica normalizadora y tecnicista con la que se venía desarrollando, con diferentes énfasis, desde la creación de la formación en el año 1939, y que se vio reforzada con el nuevo plan de estudios diseñado en el contexto de la intervención militar, desarrollada a partir del año 1965 por parte del gobierno conservador del momento que le imprimió al plan de estudios una fuerte impronta normalizadora.

El programa de Sociología con 68h se introdujo por primera vez en este Plan, en el tercer año del ciclo profesional, contiene 16 bolillas, sin bibliografía, pero a diferencia del de Filosofía de la Educación, no presenta explícitamente ningún autor.

Bol. 1- Introducción	Bol. 9- Dinámica social
Bol. 2- El pensamiento sociológico	Bol. 10- Los grupos sociales
Bol. 3- La sociología en el Uruguay	Bol. 11- La familia uruguaya
Bol. 4- Los métodos de la sociología	Bol. 12- El estado uruguayo
Bol. 5- Estructura social	Bol. 13- El Uruguay rural
Bol. 6- Bases físicas de la estructura social uruguaya	Bol. 14- E Uruguay urbano
Bol. 7- Bases biológicas de la estructura social uruguaya	Bol. 15- Clases sociales
Bol. 8- Bases síquicas de la estructura social uruguaya	Bol. 16- Sociología del deporte (ISEF, 1966a: 1)

<sup>289</sup> Pedagogo francés (1881-1973) creador del método de trabajo en equipo, metodología que se difundió en las primeras décadas del siglo XX. Director de la Nueva Educación en 1920 y funda la Nueva Escuela Francesa en 1945. Entre sus obras se destacan: *El trabajo escolar colectivo* (1922) y *Un método de trabajo libre por grupo* (1945).

Del programa, poco se puede analizar al no desarrollar cada una de las bolillas ni presentar autores. En este sentido, sin intención de sobreinterpretar los datos nos arriesgamos a esbozar algunas hipótesis primarias de análisis. En general el programa en su conjunto y en especial las bolillas 2 a 4 son un tanto generales y extensas, y no explicitan la perspectiva o enfoque desde donde se trataba la sociología y sus métodos. Lo generalista del programa puede dar cuenta de un estilo de armado de los programas en ese momento y de un cierto clima de época, propio del mayo francés u otros grandes relatos; fue posteriormente que los estudios comienzan a adquirir un carácter más específico y especializado.

Las bolillas 6 al 8 presentan una sociología con un sesgo de empirismo en tanto la base de análisis de la sociedad uruguaya es lo físico, lo biológico y lo psíquico. El sustrato epistémico de estas tres dimensiones se encuentra en las ciencias exactas y de la naturaleza. Las bolillas 9 y 10 presumen un tratamiento un tanto funcionalista de lo social. Las bolillas 11 a 14, en consonancia con las bolillas referidas a las bases de la estructura social uruguaya, parecieran tener un tratamiento descriptivo, de análisis cuantitativos o demográficos del Uruguay, referidos al estado, la familia, lo rural y lo urbano. La bolilla 15 pareciera ser la única dedicada a la teoría marxista, atendiendo específicamente a las clases sociales. La última bolilla muestra el desarrollo de un campo vinculado a la educación física como es la sociología del deporte, pero no permite saber desde qué enfoques teóricos se abordaba; aunque se presume que la bibliografía era europea porque la investigación sobre el deporte en el área de la sociología ha sido desarrollada desde una perspectiva latinoamericana principalmente en los últimos treinta años.

En términos generales se puede decir que el programa de Sociología abrió la posibilidad de ingreso de nuevas perspectivas teóricas de problematización de lo social en la formación de los profesores de educación física, como es fundamentalmente, la teoría marxista y en menor medida, el funcionalismo (la primera también abordada en el programa de Filosofía de la Educación). Estas se combinaban, yuxtaponían, entremezclaban y quizás se oponían (y de cierto modo esto hacía que la formación adquiriera un carácter un tanto ecléctico) con perspectivas empiristas de lo social, sustentadas en las ciencias empíricas, base epistémica hegemónica de conformación del campo ¿académico? y profesional de la educación física.



### **2.3.2 La educación física ¿moderna? como actividad o ejercicio físico: el programa de Historia de la Educación**

El programa de Historia de la Educación de 104h de duración y ubicado en el año preparatorio (primer año de la carrera), si bien duplica en carga horaria al programa de Historia de la Educación Física del Plan 56, es prácticamente idéntico en cantidad de bolillas y contenidos.

Se concibe en este programa a la educación física como un conjunto de actividades o ejercicios físicos (ambos términos utilizados en forma indistinta) y como una actividad natural del “hombre” desarrollada desde su origen hasta nuestros días. Por esto, el principal objeto del programa que comienza en forma cronológica y desde una concepción de la historia desarrollada en forma procesual, por etapas, divisiones o períodos, es mostrar en forma descriptiva como un cuento o relato, qué tipo de actividad o ejercicio físico, osea de educación física, se desarrolló en cada una de sus períodos históricos. La educación física lejos de ser entendida como una construcción social nacida en la modernidad como producto del surgimiento de los estados nación, se presenta como una actividad natural de todo ser humano que comenzó en el mismo momento en que se dio origen a la vida humana. Así se ejemplifica en las siguientes bolillas:

Bol. 1- Historia, Definición, objeto y método. La Historia como ciencia. Valor e importancia de la Historia. Sus relaciones con otras ciencias.

Bol. 2- Divisiones de la Historia. Referencia esquemática de los caracteres de la Educación física en relación con estas divisiones

Bol. 3- Prehistoria. Diversos períodos prehistóricos. Aparición de la vida. Orígenes del hombre. Estudio de las diversas razas prehistóricas. Actividades físicas del hombre prehistórico y del hombre primitivo (ISEF, 1966b: 10).

De las bolillas 4 a la 13 se desarrolla en cada una un período o división de la historia, partiendo por el Lejano Oriente (China, India, Japón), continuando con el Cercano Oriente (Egipto, Mesopotamia, Palestina, Persia) y desarrollando la educación física en esos pueblos. Del mismo modo, primero mostrando las características generales de la cultura y la educación de cada civilización y luego su educación física, se continúa dedicando cuatro bolillas a las civilizaciones clásicas (Grecia y Roma), y se sigue con la Edad Media, el Renacimiento y la moderna civilización occidental entre 1517 y 1789, y entre 1789 y 1914. Las cuatro últimas bolillas se ocupan de las civilizaciones y culturas precolombinas, el mundo occidental contemporáneo y los Juegos Olímpicos, y finalmente, la educación física en el Uruguay.

Algo a destacar es la aparición en varias oportunidades, además de los términos educación física, actividad física o ejercicio físico, del término juego, a continuación transcribimos las diferentes bolillas donde este se presenta:

Bol. 7- Las civilizaciones clásicas. a) Grecia. Los gimnasios. Los ejercicios físicos. Los grandes *juegos*. Principios filosóficos de la educación física. La decadencia de la cultura helenística.

Bol. 9- Las civilizaciones clásicas. c) Roma. Consecuencia de las grandes conquistas. Los *Juegos*. El Circo. El Anfiteatro. La decadencia de la cultura romana.

Bol. 10- Edad Media, Civilización de la Europa meridional. Importancia de la organización cristiana. Los invasores bárbaros. Civilización europea de la Edad Feudal. Los ejercicios físicos. Los *juegos* públicos. El torneo y la justa. Caracteres y formas de educación en ese período.

Bol. 16- El mundo occidental contemporáneo. La cultura contemporánea. Consecuencias de la segunda guerra mundial. Las grandes corrientes contemporáneas en la educación física; sus relaciones. Los Modernos *Juegos* Olímpicos (ISEF, 1966b: 10, la cursiva es nuestra).

Pareciera que el término juego es utilizado en la Grecia clásica referido a los grandes juegos organizados que se realizaban en ese momento en la ciudad de Olimpia. Lo mismo sucede en la Roma clásica, en la Edad Media y la Moderna. La palabra juego es predominantemente utilizada no para mostrar los juegos de la vida cotidiana de los sujetos sino los de gran organización y que tenían la competencia como una de sus partes constituyentes, lo que luego devino a partir de la Modernidad en deporte.

Por otra parte, el programa presenta en las bolillas 11, 12 y 13 los principales autores que se ocuparon de la educación física; los mostramos a continuación en tres grandes grupos que refieren cada uno a un período histórico y se ubican respectivamente en las bolillas mencionadas precedentemente.

1. Los humanistas precursores de la educación física moderna: P. Vergerio; V. da Feltre; M. Vegio; D. Erasmo; J. L. Vives, F. Rabelais; H. Mercurialis; M. Montaigne; M. Lutero; I. de Loyola; J. Locke; J. A. Komensky (Comenio); J. Milton; R. Mulcaster;
2. Las figuras más representativas en el terreno de la educación física de la moderna civilización occidental entre 1517 y 1789: J. B. Basedow; C. G. Salzmann; J. C. P. Guts Muths; G. Vieth; F. Nachtgall;
3. Los iniciadores de la educación física moderna entre los años 1789 y 1914: J. H. Pestalozzi; F. L. Jahn; P. H. Ling; F. Froebel; F. Amoros y Ondeano; T. Arnold (ISEF, 1966b: 10).

La gran cantidad de autores da cuenta de un tratamiento biográfico y descriptivo, y de la imposibilidad de trabajar sobre las obras, pensamientos y principales ideas de cada uno de ellos. Esta es una característica general del programa, la gran extensión (desde los “orígenes del hombre” hasta la actualidad) y los modos de presentar cada una de las bolillas, da cuenta menos de un abordaje conceptual y analítico que de un tratamiento descriptivo y de enumeración memorística de fechas, acontecimientos y tipos de ejercicios y actividades físicas desarrolladas a lo largo de la historia de la humanidad.

### **2.3.3 De la in/distinción entre Pedagogía y Didáctica: el programa de Metodología**

Si bien el programa de Metodología con 68h. ubicado en el segundo año del curso profesional se introduce por primera vez en este plan, algunos contenidos de este programa ya habían sido

incluidos en la segunda parte del programa de Pedagogía del Plan 56 denominada “Pedagogía Tecnológica”.

El programa se compone de trece bolillas, cuatro tratan aspectos pedagógicos relativos a organización, administración y legislación escolar, ocho abordan temas de didáctica y una de aprendizaje motor y su relación con la didáctica especial. Se distingue entre metodología pedagógica (compuesta por tres tipos de principios y sus consecuencias, según las características biológicas, psicológicas y sociológicas del educando) y metodología didáctica.

**Bol. 1- PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LA METODOLOGÍA PEDAGÓGICA**

- a) Principios biológicos y sus consecuencias
- b) Principios psicológicos y sus consecuencias
- c) Principios sociológicos y sus consecuencias

**Bol. 2- LA DIDÁCTICA**

- a) Concepto e importancia. División
  - b) Metodismo y antimetodismo
  - c) Curso histórico en síntesis de la Didáctica
- Bol. 3- PRINCIPIOS DEL MÉTODO DIDÁCTICO**

- a) Necesidad de condicionar el método
- b) Principios del método según distintos autores
- c) Criterio ecléctico

**Bol. 4- DIVISIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LOS MÉTODOS**

- a) Diferentes principios de división que pueden adoptarse
- b) Clasificaciones resultantes (ISEF, 1966c: 17).

A partir del análisis de las diferencias entre la bolilla 1 y 3, entre metodología pedagógica y metodología didáctica, pareciera que la primera remitiera a las características a la que va dirigida la educación, al alumno como ser biológico, psicológico y social, y desde allí se clasifican cada uno de los principios metodológicos fundamentales de la pedagogía. La didáctica, primera vez que es introducido su concepto en el curriculum de esta formación, se presenta como cuestión tecnológica, reducida fundamentalmente a los métodos, procedimientos y formas de enseñar. Podríamos conjeturar que la distinción entre método pedagógico y didáctico es que el primero se centra en las orientaciones sobre las características del educando y el segundo en los principales aspectos de forma a tener en cuenta en la enseñanza de una disciplina. La clasificación y la división son aspectos esenciales de esta didáctica que se reduce a métodos, procedimientos y formas. Así se muestra en la bolilla 4 citada anteriormente y en las dos siguientes.

**Bol. 5- PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS**

- a) Concepto. Método y Procedimiento
- b) Clasificación general de los procedimientos

**Bol. 6- FORMAS DIDÁCTICAS**

- a) Concepto. Formas y procedimientos: distinción
- b) Clasificación de las formas didácticas (ISEF, 1966c: 17).

Se introduce por primera vez en el curriculum de la formación del profesor de educación física, en la bolilla 7, la Didáctica General y la Especial como problemas fundamentales de la Didáctica. En

este sentido, el programa abarca en su mayoría temas de la primera (bolillas 2 a 6 y 8) y en las bolillas 9 y 10 de la didáctica de la educación física.

Por otra parte, el programa presenta en forma mezclada y un tanto indistinta cuestiones pedagógicas, didácticas o de enseñanza, y del aprendizaje.

Bol. 8- NOCIÓN, FINALIDAD Y MOTIVACIÓN DE LA ENSEÑANZA

- a) Concepto de la enseñanza tradicional. La enseñanza activa
- b) Aprendizaje simultáneo. Transferencia del aprendizaje
- c) Fines generales y fines particulares de la enseñanza
- d) Concepto de la motivación pedagógica. Interés y esfuerzo. Interés y motivo. Tipos de intereses. Fuentes de la motivación pedagógica

Bol. 9- LA MATERIA DIDÁCTICA

- a) Concepto y selección de la materia didáctica. Planes y programas. Diferentes tipos de organización de la materia didáctica
- b) La materia didáctica en educación física

Bol. 10- APRENDIZAJE MOTÓRICO

- a) Psicología del aprendizaje motórico
- b) Didáctica especial de la actividad motórica: Gimnasia; juegos; bailes (ISEF, 1966c: 18).

A diferencia del programa de Pedagogía Tecnológica del Plan 1956, en vez de “aprendizaje activo” se presenta “enseñanza activa”, en contraposición a la tradicional. En este sentido, la bolilla 8 pareciera estar más explícitamente influenciada por el escolanovismo que en el plan anterior donde igualmente se reconocía entre los métodos pedagógicos activos: métodos globalizadores, individualizadores; de trabajo en equipo, etc.

Es por todo esto que el programa presenta en forma entremezclada cuestiones de enseñanza y de aprendizaje, la enseñanza en este entramado se explica como las mejores formas de intervención en el aprendizaje del alumno, deviene de este modo una *didáctica psicologizada* (Bordoli, 2005)<sup>290</sup>, característica distintiva de esta disciplina a lo largo del siglo XX. La motivación en este contexto discursivo se presenta como una de las características principales para que el acto educativo tenga éxito, y se basa en la habilidad que posea el docente de partir del interés del alumno. Para esto es fundamental que el docente conozca los diferentes “tipos de intereses” y desde allí edifique las “fuentes de la motivación pedagógica”. La palabra pedagógica podría haber sido sustituida por didáctica; en forma prácticamente sinonímica se utiliza uno u otro término.

Al no presentarse en todo el programa ningún autor ni bibliografía, no se puede saber específicamente a qué tipo de perspectiva teórica tanto del campo pedagógico-didáctico como de las psicologías del aprendizaje se hacía referencia. Se intuye que el gran ausente es el psicoanálisis, pero que tanto el funcionalismo de Dewey, el conductismo de Watson o Skinner, como algunas corrientes cognitivistas podrían estar detrás del concepto de transferencia tan desarrollado por todas

---

<sup>290</sup> “El *quid teórico* se sitúa en el lugar de los sujetos de la educación, en el polo psicológico de la estructura didáctica. (...) Las operaciones de análisis y fragmentación ya no serán las del objeto de conocimiento sino las del sujeto de aprendizaje” (Bordoli, 2005: 20-21, las cursivas son de la autora).

las diversas psicologías oriundas fundamentalmente del siglo XX<sup>291</sup>. En forma ecléctica, la mayoría de los programas relativos a psicología, pedagogía, metodología y prácticas docentes, trabajaban yuxtaponiendo disciplinas y corrientes dentro de ellas.

Cuando se piensa en el objeto de estudio, o más bien de intervención de la “materia didáctica en educación física” o “didáctica especial” de la educación física se lo entiende como “aprendizaje motórico” o “actividad motórica” y se destaca dentro de ella a la “Gimnasia; juegos; bailes”. Según este programa lo central para enseñar cualquiera de estas tres “actividades motóricas” es el conocimiento de la “psicología del aprendizaje motórico” de gran raigambre en el desarrollo biológico y evolutivo.

Llama la atención que los deportes y no tanto las luchas no sean nombrados dentro de las “actividades motóricas” cuando ambos ocupaban un lugar dentro de las unidades curriculares del área técnico-profesional. Una hipótesis puede ser que ambos estén incluidos dentro de los juegos, en esta indistinción semántica entre ambos términos propia, fundamentalmente, de la primera mitad del siglo XX.

Las tres últimas bolillas se dedican más que al método y a la didáctica, a cuestiones de organización, administración y legislación de instituciones educativas. Lo normativo y prescriptivo es lo que predomina en estas unidades. Es la primera vez que este tipo de contenidos es incorporado en esta formación, a no ser en dos aspectos: 1. el tema legislación, que en el programa de Pedagogía Descriptiva del Plan 1956 se presentaba como “legislación nacional” referida a la educación en general y 2. el tema organización, que en la bolilla 10 del mismo programa incluía dos items, uno referido a “función cultural, social y docente de los establecimientos de educación pública” y otro a “sostenes y organización de la educación pública”.

Bol. 11- LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

- a) Concepto y problemas capitales
- b) Educación básica y educación profesional
- c) Sistemas de educación. Bases históricas y geográficas. Educación pública y privada. Administración escolar

Bol. 12- LAS INSTITUCIONES Y LOS SISTEMAS ESCOLARES

- a) Concepto de Institución educativa
- b) Estructura y funcionamiento de algunas Instituciones educativas típicas

Bol. 13- LA EDUCACIÓN PÚBLICA URUGUAYA

- a) Sistema educativo nacional
- b) Legislación escolar uruguaya fundamental (ISEF, 1966c: 18).

Esta incorporación da cuenta de la progresiva pedagogización de la carrera comenzada ya la década pasada. El profesor de educación física debía conocer la forma de organizar y administrar un centro

---

<sup>291</sup> Es importante destacar que si bien no se analiza en este capítulo las materias relativas a las psicologías ya que son prácticamente idénticas a las del Plan 1956, en el análisis realizado sobre ellas en el capítulo anterior se mostraba el énfasis puesto en las psicologías conductistas con una configuración epistémica centrada en las ciencias biológicas.

escolar, sus principales características y problemas, su funcionamiento, normativas y reglas específicas vigentes en el Uruguay. Esto junto al incremento de las cargas horarias de las prácticas docentes, tanto en el nivel primario como secundario igualando en carga horaria a la Práctica Docente Recreativa desarrollada en las Plazas de Deporte dependientes de la CNEF, abrió las posibilidades de una transformación de la formación en el sentido de una apertura a trabajar en otros lugares más allá de la CNEF<sup>292</sup> y de insertarse profesionalmente como un actor pedagógico dentro del sistema educativo nacional.

En síntesis, el programa de Metodología introduce por primera vez la didáctica dentro de la formación del profesor de educación física, esta es entendida de un modo instrumental y tecnológico, formando parte de la línea de productividad discursiva de la “tradición instrumental de la Didáctica como tecnología de la enseñanza” (Behares, 2005: 10)<sup>293</sup> oriunda de la modernidad. El *quid* se encontraba en los modos de disciplinamiento de los cuerpos y las poblaciones, en este caso, mediante la educación; por eso la pedagogía en esta discursividad se potenciaba y muchas veces, como en este programa, se confundía con la didáctica. Ambas aportaban a esa gran misión, la primera, mediante el cuidado de los recién llegados, y la segunda, a través de métodos, formas y procedimientos sobre el cómo enseñar. A su vez, esta última se confundía con el aprendizaje, en tanto, en esta cuestión tecnológica, el énfasis era puesto en los mejores modos de intervenir en el “aprendizaje motórico” del educando; devenía así *didáctica psicologizada*.

### 2.3.4 Las prácticas docentes: entre tecnicismo y escolanovismo

La práctica docente en este Plan aumentó en gran medida su carga horaria, pasando de 357h en el Plan 56 a 476h, debido a un incremento de 85h a 136h en la Práctica Docente Primaria y de 51h a 170h en la Práctica Docente Liceal, manteniéndose con igual carga horaria, en 170h la Práctica Docente Recreativa que en el plan anterior se denominaba Práctica Docente en Plazas de Deportes,

---

<sup>292</sup> Dentro de los cambios en esta década que contribuyeron a esta transformación se destaca (ya mencionado en el subcapítulo anterior), la supresión a partir del 26 de diciembre de 1967 del artículo 148 la ley 11923 que habilitaba al recibirse a entrar automáticamente a ocupar cargos presupuestales en la CNEF, momento en que comenzó a regir la ley 13640 que establecía en los artículos N° 218 y 219 el concurso como mecanismo de ingreso al organismo. A partir de ese momento, excedían la cantidad de profesores recibidos a las posibilidades de contratación directa por parte de la CNEF, el concurso permitió no comprometerse en forma directa a contratar a todos los egresados y a generar mecanismos profesionales de selección del personal enseñante junto a la diversificación creciente de inserciones laborales en el sistema educativo y fuera de este. Se comenzó lentamente a salir de estado endogámico (fundamentalmente hacia el interior de la CNEF) de la profesión.

<sup>293</sup> Esta línea de productividad discursiva “desde la impronta comeniana se constituyó, en múltiples formatos ulteriores, la tradición de tratamiento de las cuestiones de la enseñanza en forma instrumental. Se fue constituyendo de este modo una verdadera dimensión tecnológica de la enseñanza, cuya finalidad fundamental es el mejoramiento de la enseñanza, en lo cualitativo y en lo cuantitativo. Como es evidente, fue imprescindible que la modernidad, que promovió el aula sistémica y el alcance masivo, produjera una tecnología de esa naturaleza” (Behares, 2005: 10).

Gimnasios y Rincones Infantiles. Se eliminó la Práctica Docente de Natación con 34h y la de Atletismo con 17h, ambas introducidas en el Plan de 1956.

En relación a los programas no se encontró el de Práctica Docente Recreativa. El de nivel primario ubicado en el segundo año del curso profesional, a diferencia del liceal se presenta muy escueto, consta de 3 bolillas sin contenidos temáticos ni bibliografía mostrando el nivel de progresividad en cuanto a la autonomía del practicante.

Bol. 1- Visita a Centros de Educación Primaria. Observación de: profesores, alumnos, programas, métodos, instalaciones, equipos y útiles

Bol. 2- Dictado de clases utilizando como alumnos a estudiantes del ISEF

Bol. 3- Asistencia del grupo como [sic] una o varias unidades bajo la dirección de Profesores del ISEF a Centros de Educación Primaria (ISEF, 1966c: 10-11).

Del análisis de la bolilla 3 se deduce que eran los profesores de ISEF los que tenían a cargo la orientación de la práctica en las escuelas<sup>294</sup>.

A partir de entrevista a informante calificado<sup>295</sup>, podemos afirmar que en el Plan 1966 es la primera vez que tanto la práctica docente escolar como liceal era orientada por profesores de educación física del ISEF y ya no más, como en el Plan 1956, por profesores de la CNEF que trabajaban para ambos subsistemas.

Sobre el programa Práctica Docente Liceal es necesario aclarar algunas advertencias, en primer lugar, se presenta separado del compendio de Programas de Tercer Año del Curso Profesional (ISEF, 1966a) y con su propia numeración, constando de 3 páginas; en segundo lugar, es el único programa del Plan 1966 que cuenta con: naturaleza de la materia, objetivos generales y específicos, contenidos, estrategias y evaluación. Esto abre la duda sobre si realmente formaba parte del Plan 1966 o sería un programa reconstruido posteriormente a partir de programas de planes posteriores. El programa de Práctica Docente Liceal del Plan 1974 es prácticamente igual a este programa, el Plan 66 agrega solamente una parte introductoria relativa a la organización, donde consta, como se muestra a continuación, un total de 5 horas semanales a diferencia del Plan 74 que tenía 8 horas semanales de carga horaria.

Dirección de la clase-----90 minutos

Observación de la clase----” ”

Crítica y autocrítica de la labor propia y de sus compañeros..... 60 minutos

Se realizará además una reunión de programa para cada nivel con una frecuencia de una hora semanal.

<sup>294</sup> Es importante destacar que en ese momento y hasta inicios del siglo XXI se atendía aproximadamente al 20% del total de escuelas entre los profesores de la Comisión Nacional de Educación Física y la contratación de profesores por parte de las Comisiones de Fomento. A partir de la promulgación de la Ley N° 18.213 de Obligatoriedad de la Educación Física en las escuelas primarias públicas del país, que rigió a partir del 2009, se transfirieron los profesores de educación física de la CNEF al Consejo de Educación Inicial y Primaria y este comenzó a contratar sus propios profesores.

<sup>295</sup> Arnaldo Gomensoro.

Los practicantes realizarán su experiencia pedagógica bajo la supervisión de profesionales calificados en Educación Física a cargo de quienes estarán además las tareas de orientación y evaluación (ISEF, 1966d: 1).

Algo que llama la atención es lo relativo a que “se realizará una reunión de programa para cada nivel con una frecuencia de una hora semanal”, ya que esto también figura en un ítem denominado “Organización” dentro del programa de Práctica Docente Liceal y Escolar del Plan 1981 donde la palabra nivel refería a liceal o escolar ya que en ese plan había una única unidad curricular denominada Práctica Docente Escolar y Liceal. Esto abona a la hipótesis que este programa fue elaborado posteriormente tomando el desarrollo del Plan 74 y la organización del Plan 1981, con la diferencia que en este último se incorporó por primera vez la “parte teórica” de la prácticas docentes como una unidad curricular nueva denominada Didáctica Especial.

La fundamentación del programa, denominada “naturaleza de la materia” tiene un carácter predominantemente instrumental, de adiestramiento en técnicas y recursos para el desarrollo profesional:

Poner en práctica recursos y técnicas educativas con el fin de asegurar una actuación económica y eficaz dentro del área de Educación Física, inmersa en la realidad educativa nacional, colaborando en forma integral en la educación de nuevas generaciones. Es base experimental de la formación profesional del futuro docente de Educación Física.

Otorga la oportunidad bajo la orientación calificada de un docente de poner en práctica los recursos técnicos, psicológicos, fisiológicos y pedagógicos que imparte el INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Permite asumir así, bajo tutela profesional el rol docente, que el estudiante irá elaborando sobre bases científicas en el transcurso del curso desarrollando de esta manera sus propias potencialidades.

La faz práctica constituye para el alumno, ponerlo en contacto con la realidad de una manera dinámica formando e informando hacia metas destacables de comportamiento profesional, de manera que el futuro docente proceda de forma adecuada y consciente (ISEF, 1966d: 1).

Lo profesional ocupa un lugar destacado en la fundamentación del programa, tanto de parte de quien realiza la orientación como de la formación a la que se aspira, así como las cuestiones técnicas y normativas. Los recursos a poner en práctica son los que estructuran las áreas de conocimiento del plan: técnicos, psicológicos, fisiológicos y pedagógicos, y se debían apoyar en bases científicas.

Por una parte, se muestran aspectos tendientes a una pedagogía y teoría curricular normativa y tecnicista y por otra a elementos escolanovistas.

Los aspectos de la primera se expresan en: el logro de una “actuación económica y eficaz”, la “base experimental” que adquiere la práctica, el énfasis en los recursos y técnicas, las “bases científicas” en las que debe apoyarse la tarea y su dirección hacia “metas destacables de comportamiento profesional”. También abonan a esta perspectiva el énfasis en los aspectos normativos, actitudinales o comportamentales, y administrativos: dentro de los objetivos generales el número 5 expresa,



“familiarizarse con la dinámica administrativa, autoridades, profesores y colegas (ISEF, 1966d: 1)”.

Seleccionamos los siguientes objetivos específicos que dan cuenta de estos aspectos:

5. Relacionarse en forma adecuada con alumnos, compañeros, profesores, autoridades y personal de maestranza
7. Manejar en la práctica principios, métodos y técnicas conocidas en la teoría para la construcción de la lección de Educación Física y su planificación
8. Obtener rendimientos adecuados en el proceso de enseñanza-aprendizaje acordes con la planificación realizada
11. Establecer criterios de evaluación en una doble función:
  - a) calificar al alumno en los aspectos de conducta y rendimiento
  - b) controlar retroalimentar el plan de actividades
12. Cumplir con los plazos establecidos para las evaluaciones y sus registros en las libretas correspondientes
13. Cumplir con las tareas administrativas propias de la función (registro de asistencia del profesor, control de asistencia de los alumnos), cuaderno diario, estadísticas, desarrollo de curso y elaboración de un informe sobre la labor anual (ISEF, 1966d: 1-2).

La importancia dada, por un lado, al resultado a través de la obtención de “rendimientos” adecuados y del establecimiento de criterios de evaluación tanto para la calificación de conducta y rendimiento como de mecanismo de control y retroalimentación del plan de actividades, daba cuenta de la aplicación de la perspectiva de planificación de Ralph Tyler (1949) en sus “Principios básicos del curriculum”, exponente clave de la corriente instrumental o tecnicista de la teoría curricular ubicada dentro de la *didáctica curricularizada* (Bordoli, 2005). El énfasis en la planificación y control de las actividades, en las estadísticas, y el control administrativo de asistencias y certificados médicos, es más que elocuente en el siguiente apartado relativo a “evaluación y tareas administrativas”:

12. Establecer criterios y evaluar conducta y rendimiento en sus alumnos. Controlar el Plan anual de actividades
13. Presentar en fecha las estadísticas que correspondan
14. Realizar el control de asistencia de los alumnos, llevando un adecuado registro. Recolección y correcto archivo de Certificados Médicos, como establece el código del instituto
15. Cumplir con los mecanismos de contralor de asistencia para docentes que establezca cada centro de práctica
16. Elevar a fin de año un informe sobre la labor anual que contenga además un análisis acerca de toda la experiencia de Práctica Docente y las sugerencias que eventualmente puedan presentarse para el desarrollo de la actividad (ISEF, 1966d: 3).

Por otra lado, el énfasis puesto en el “proceso de enseñanza-aprendizaje”, propio del siglo XX, da cuenta de la indistinción entre ambos conceptos, formando parte de la *didáctica psicologizada*. Dentro de ella se ubica el movimiento de Escuela Nueva, que si bien en Uruguay se constata su influencia en la formación docente de maestros a partir del segundo cuarto del siglo XX, recién hacia el final de la década del 60<sup>296</sup> adquiere fuerza en el curriculum prescripto de la formación de

---

<sup>296</sup> La práctica docente liceal del plan 1966, ubicada en el tercer año del ciclo profesional, cuarto año de la carrera, es implementada por primera vez en el año 1969.

los profesores de educación física en forma mixturada con la perspectiva tecnicista<sup>297</sup>. A continuación mostramos algunos extractos del Programa que dan cuenta de esta novedosa incursión:

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Que el estudiante sea capaz de:

3. Distribuir las [unidades temáticas] en función del año escolar en un plan anual adecuado a la institución en que desarrolla sus tareas, a las necesidades e intereses de los alumnos y al material didáctico disponible
4. Observar necesidades e intereses propios de la edad con que trabaja planteando tareas adecuadas y teniendo en cuenta el número de alumnos, sexo e infraestructura
10. Despertar en sus alumnos intereses y valores tales que promuevan la incorporación de “centros de interés” en el área de la Educación Física, dentro del liceo

#### CONTENIDOS

Organizados los estudiantes en equipos, crearán situaciones de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

##### Planificación

3. Elaborar un plan de actividades anual teniendo en cuenta o adecuado a la institución, a la edad de los involucrados, el calendario ordinal y especial

##### Puesta en práctica

7. Poner en práctica métodos propios de la Educación Física, acordes con las características de los jóvenes y con la etapa de aprendizaje en que se encuentra. Se recomendará métodos inductivos que favorezcan el hacer y el pensar
9. Poner en práctica los aportes y recursos de las diferentes asignaturas curriculares del I.S.E.F. a los efectos de construir una lección de Educación Física adecuada al medio y al joven
10. Motivar a sus alumnos sobre bases psicológicas y de correcta planificación
11. Buscar a partir de tareas adecuadas el desarrollo del sentido de responsabilidad, obteniendo de esta manera una disciplina activa (ISEF, 1966d: 1-2).

La consigna al inicio de los objetivos específicos “que el estudiante sea capaz de”, fue tomada probablemente de un texto de Liselott Diem<sup>298</sup> (1969) “Quién es capaz de”<sup>299</sup>. Ella fue una profesora de educación física alemana gran precursora en partir de la metodología educativa de la Escuela Nueva y crearla en el campo de la Educación Física. Su metodología y didáctica de la educación física tuvo repercusión en la década de 1960 en la región a partir de su primera visita junto a su esposo a la ciudad de Buenos Aires en agosto de 1961 (Diem y Diem, 1961). Los seis principios básicos de su metodología son: 1. El método debe ser natural, basarse en los deseos espontáneos y correspondientes manifestaciones cinéticas adaptándose a la tendencia natural del desarrollo infantil; 2. Partir de la fase del desarrollo en la cual el niño adquiere “inconscientemente” el dominio

<sup>297</sup> Es importante aclarar en este punto, como se abordó en el capítulo anterior, que si bien en los programas de los planes 1948 y 1956 apenas es mencionado el movimiento Escuela Nueva, en las tesis de graduación de los estudiantes (1950-1954) adquiere relevancia.

<sup>298</sup> (1906 – 1992) Profesora de la Facultad de Educación Física de Berlín (1927 – 1933) y de la Escuela Superior de Deportes de la Universidad de Colonia (1947 – 1974) donde fue Titular de Didáctica y Metodología de la Educación Física, además de haber dirigido la sección femenina. Luego fue rectora y vicerrectora de la misma universidad. Dentro de sus libros se destacan: Gimnasia para niños; Gimnasia y Juegos Rítmicos para niños; Escuela de la Gimnasia (Diem y Diem, 1961: 13) y Ejercicios de psicomotricidad infantil; El niño aprende a nadar; El deporte en la infancia: elementos de didáctica para la etapa comprendida entre el nacimiento y los diez años de edad; Deportes y juegos para niños de 5 a 7 años.

<sup>299</sup> En un testimonio sobre las principales transformaciones de la década de 1960 relatado por un estudiante de ISEF de la misma década, se expresa “llegarán a nosotros la primera versión de la Nueva Pedagogía de la Educación Física de A. Seybold; y como sabemos, la aún más conocida de Lisselotte Diem ¿Quién es capaz de...?, arquetipo de la presentación de tareas de movimiento en la infancia” (Lodeiro, 1989: 46).

de sus movimientos; 3. Cada estadio de desarrollo requiere de su propio plan de ejercicios adecuados; 4. El método debe estar de acuerdo con el nivel de desarrollo del niño; 5. El método debe estar al servicio de la educación general del niño y debe estimular y desarrollar su iniciativa; 6. El desarrollo de la adaptabilidad del niño y su experiencia rítmica aumentan la capacidad individual para expresarse y estimulan su actividad creadora (Diem, 1961)<sup>300</sup>.

El partir de las necesidades e intereses de los alumnos, de su edad y etapa del aprendizaje, de sus características psicológicas, la recomendación de métodos activos como el trabajo por “centros de interés” que favorecieran el hacer y el pensar por parte del joven, el énfasis en la motivación desde un punto de vista psicológico y la promoción de una disciplina activa, eran todos elementos constitutivos de la Escuela Nueva. Los métodos estaban en función del sujeto de la educación, de su desarrollo psicológico, de las etapas del aprendizaje y del medio en el que está inserto. Todo esto configuraba un cierto borramiento de la enseñanza y un predominio del aprendizaje, problema más que explicitado por Demerval Saviani (1988), uno de los principales críticos del escolanovismo<sup>301</sup>.

Es importante destacar que en ese momento la educación física liceal se realizaba separada por sexos como se explicita en el objetivo 4 anteriormente citado.

Por otra parte, el método también era entendido fundamentalmente desde un punto de vista instrumental y de un modo un tanto esencialista priorizando algunos sobre otros:

Puesta en práctica

5. Experimentar distintas técnicas de estructuración de la lección en especial la denominada “tema-esquemático” como forma recomendada
6. Conocer y planificar la lección acorde a los principios de alternancia, variabilidad, progresividad y continuidad (...)
8. Para el nivel liceal se recomienda un trabajo con énfasis en la “Formación Corporal para...”, es decir orientar el trabajo formativo hacia la práctica deportiva extra – curricular sin características de “alto rendimiento”. Esto constituirá el verdadero centro de gravedad de la acción educativa, no descuidándose no obstante otras unidades temáticas” (ISEF, 1966d: 2).

En el punto 5 se propone la técnica “tema – esquematizado”, probablemente elaborado a partir del contenido del curso Teoría de la Gimnasia dictado por Alberto Langlade, que en su programa de 1956 figuraba solo como técnica de estructuración de la lección “el esquema”, pero que en el de 1966 se agregan las siguientes: “el esquema, el tema, el circuito” (ISEF, 1956; ISEF, 1966c)<sup>302</sup>.

---

<sup>300</sup> Es importante destacar que este texto fue transcrito en forma textual en el mismo año 1961 en la revista oficial de la CNEF (1961b), cuestión que da signos más claros de su difusión en el ámbito de la educación física en el Uruguay.

<sup>301</sup> Al respecto es importante destacar la fina y precursora crítica, en las primeras décadas del siglo XX, de Antonio Gramsci (1963) a la Escuela Nueva y a sus pedagogías blandas que ponían el centro en el sujeto y soslayaban los conocimientos a transmitir que son los que permitían según él “hacer al hombre actual a su época” y llegar a una formación crítica.

<sup>302</sup> En el próximo capítulo se abordan las diferencias y tensiones entre las diferentes técnicas y los motivos de las transformaciones a lo largo del período indagado (1948-1970).

En el punto 6, se propone la planificación de la lección en base a los principios generales de enseñanza de la educación física extraídos del apartado 1 “Educación Física y Gimnástica” ubicado en el capítulo I del Manual de Didáctica de la Gimnástica de Langlade (1956d) que trata de fines, medios y principios fundamentales de la educación física y fueron citados por varias de las tesis de graduación abordadas en el capítulo anterior<sup>303</sup>. Esto da cuenta de la supervivencia de estos principios por más de una década, y la importancia y relevancia que tenía la gimnástica en la estructuración de la práctica docente y la educación física en general durante toda esta década y también las siguientes<sup>304</sup>.

De la cita anterior también podemos decir que los principios de una didáctica general instrumental se aplicaban a la educación física. A su vez, se clasificaban las unidades temáticas de esta última en formación corporal y educación del movimiento<sup>305</sup>, siendo la primera la que preparaba para la segunda y constituyéndose la educación física liceal una actividad curricular con énfasis en la formación corporal, quedando supeditada la segunda a la actividad “extra – curricular”. Dentro de esta última se encontraba el deporte liceal que se distanciaba explícitamente del “alto rendimiento”. Uno de los apartados del programa se titula “rol docente”, además de los aspectos actitudinales del rol nos parece importante destacar la bolilla 17 relativa a “desarrollar la capacidad de reflexión a través de críticas y autocríticas de la propia labor y la de sus compañeros (ISEF, 1966d: 3)”. No se explicitan directamente los elementos o aspectos que formaban parte de la crítica y autocrítica a la que se le dedicaba 30 minutos luego del dictado de cada una de las dos clases semanales. A partir del análisis desarrollado hasta aquí, se podría conjeturar que la crítica se centraba, por un lado, en aspectos de orden instrumental y actitudinal, en cuánto se logró llevar adelante las actividades planificadas (tanto en el plan anual como diario), todos aspectos propios de la *discursividad tecnicista*, y, por otro lado, la crítica remitía a la adecuación o no de la actividad propuesta por el practicante al aprendizaje, edad y sexo del alumno, a cuánto el docente podía partir o no de las necesidades e intereses de los liceales, y cuanto podía o no motivar al grupo y adecuarse al medio, características todas estas relativas al escolanovismo que formaba parte de una *didáctica psicologizada*.

---

<sup>303</sup> El eje estructurador de estos principios era lo evolutivo, el desarrollo y el cuerpo orgánico, combinando una didáctica psicologizada e instrumental o tecnicista.

<sup>304</sup> Acordarse lo señalado al inicio del apartado, donde se dejaba entrever y con ciertas dudas que este programa es probable que haya sido elaborado y reconstruido a posteriori.

<sup>305</sup> Es importante señalar que esta clasificación aparece por primera vez en esta década en el Programa de Teoría de la Gimnasia del Plan 1966, segundo año curso profesional, bolilla 17. como los objetivos de: formación corporal; educación del movimiento (ISEF, 1966b: 2). La incidencia de la asignatura Teoría de la Gimnasia en la formación didáctico-pedagógica del profesor de educación física no fue menor y será abordada en el próximo capítulo.

### 2.3.5 Sobre la in/distinción entre juegos y deportes

Este Plan, a diferencia del anterior, presenta por primera vez la materia Teoría de los Juegos y los Deportes, con 102h en el tercer año del curso profesional. Esta asignatura trataba fundamentalmente una iniciación a lo que luego, en la siguiente década, se constituyó en el programa de Entrenamiento. El programa consta de 10 bolillas, las tres primeras se dedican al juego, su definición, teorías, valor educativo y clasificaciones, la bolilla 4 se dedica al juego y el deporte, y la importancia y valor de este último en la sociedad moderna, la bolilla 5 trata los deportes colectivos y sus bases comunes, y la segunda mitad del programa (bolillas 6 al 10) son relativas al tema entrenamiento: sus bases fisiológicas, principios, grandes valencias, planes generales, etapas, equipo técnico, métodos y su aplicación a los deportes colectivos, y evaluación de resultados a través de fichas físicas, técnicas y tests (ISEF, 1966a: 1-2).

El juego era entendido en este programa al igual que en el plan anterior como una preparación para el aprendizaje del deporte. Esto también se constataba en el programa Juegos e Iniciación Deportiva con 102h ubicado en el Curso Preparatorio (que en Plan 56 se denominaba Juegos y Deportes) y tenía 51h divididas en dos cursos en segundo y tercer año con 34 y 17 horas respectivamente.

El juego siempre estaba unido y relacionado a la iniciación deportiva constituyéndose en la metodología o medio pedagógico de aprendizaje de los deportes.

#### TEORÍA

- 1.- Introducción: Objetivos de la asignatura. Los valores del juego y las iniciaciones deportivas. Evolución histórica. Definiciones
- 2.- Teorías y Objetivos: Teorías del juego. Las iniciaciones deportivas como expresión de una gradación pedagógica
- 3.- Clasificación de los Juegos: Los distintos módulos. Clasificación por: edad, intensidad, formaciones, habilidad o actividad, escenario, organización, abecedario, etc.
- 4.- Líneas generales que guían la elección de los Juegos y las Iniciaciones Deportivas: Valor de los objetivos, necesidades e intereses (individuales y de los grupos). El número y experiencia de los participantes. La edad. El escenario
- 5.- Didáctica de los Juegos y de las Iniciaciones Deportivas: Aspectos prácticos de la motivación, explicación, dirección, de los juegos y las iniciaciones deportivas. Los agrupamientos homogéneos. La utilización del espacio libre, aparatos, equipo e útiles

#### PRÁCTICA

- 1.- Juegos para la edad pre-escolar
- 2.- Juegos para las edades de 6 a 9 años
- 3.- Juegos e iniciaciones deportivas para las edades de 10 a 12 años
- 4.- Iniciaciones deportivas para la edad liceal
- 5.- Juegos en ambientes especiales: sociales, campamentiles (ISEF, 1966b: 6-7).

La parte práctica confirma lo explicitado en la parte teórica del programa, los juegos eran pensados en función de los deportes y tenían una gradación y clasificación en función de las etapas madurativas o del desarrollo del niño y de las diversas etapas evolutivas por las que va atravesando el ser humano. Por esto, era a partir de los 10 años que se comenzaba con los juegos de iniciación

deportiva y previamente se trabajaban los juegos que prepararán, según el criterio de clasificación expresado en la bolilla 3 (intensidad, tipo de formación, habilidad y organización) para el aprendizaje de los deportes. El énfasis estaba puesto en lo evolutivo y su correlato: el desarrollo orgánico del cuerpo, sus etapas madurativas. Los juegos formaban parte junto a los deportes de una concepción de educación física con base epistémica en las ciencias biológicas, y la pedagogía y psicología respondían a ese sustrato. Ella se configuraba en este entramado por la economía y codificación del ejercicio y el movimiento de base científica, y de este modo se distanciaba de la posibilidad de concebir al juego y el cuerpo con otros parámetros y regímenes como podían ser lo expresivo, lo creativo, y otro tipo de clasificaciones o concepciones más cercanas a lo social y lo cultural.

### **2.3.6 ¿Distanciándose de lo administrativo? La recreación y los campamentos: su primera inclusión curricular**

La materia Recreación y Campamentos con 68h, ubicada en el tercer año del curso profesional es la primera vez que se incluye en la formación de los profesores de educación física. Si bien en el Plan de 1956 había una materia denominada Fundamento y Técnica de la Recreación con 51h, el contenido de esta última difería en gran medida del de la primera, que fue ubicada dentro del grupo Ciencias de la Administración por centrarse en el desarrollo de la administración, organización, dirección de las plazas de deportes de la CNEF. Esto se debía a que la recreación solo era tratada en la primera de las veintiuna bolillas, en términos un tanto descriptivos relacionados a la organización de la recreación en diferentes países. El tema campamento no fue abordado, solo fue enumerado dentro del tipo de actividades recreacionales en la segunda bolilla.

El nuevo programa si bien es muy escueto, constando de 19 bolillas sin desarrollo ni bibliografía, es la primera vez que la recreación es abordada conceptualmente a partir de definiciones y teorías, características, objetivos y clasificaciones.

#### RECREACIÓN

- Bol. 1- Introducción a la recreación. Definiciones
- Bol. 2- Historia de la recreación. Razones del desarrollo de la recreación en nuestro tiempo
- Bol. 3- Teorías acerca de la recreación
- Bol. 4- Características de la recreación
- Bol. 5- Objetivos de la recreación
- Bol. 6- Clasificaciones de la recreación
- Bol. 7- Construcción e instalaciones recreativas
- Bol. 8- El programa recreativo
- Bol. 9- Administración de un centro recreativo
- Bol. 10- Personal de un centro recreativo (ISEF, 1966a: 2).

Las últimas cuatro bolillas de la parte dedicada a la recreación son una síntesis del programa Fundamento y Técnica de la Recreación del plan anterior, pero sin referirse específicamente a las plazas de deporte de la CNEF, sino ampliando su tratamiento a diferentes tipos de centros recreativos.

Con relación a la segunda parte del programa, Campamento, similar su tratamiento al de la parte dedicada a la recreación pero sin presentar la parte histórica y de teorías, dedica la mayoría de sus bolillas al tema de la organización y administración de un campamento. Así lo muestra el programa:

#### CAMPAMENTO

- Bol. 11- Introducción a campamento. Definiciones
- Bol. 12- Objetivos del campamento organizado
- Bol. 13- Clasificación de campamentos
- Bol. 14- Plan de instalaciones y organización campamentil
- Bol. 15- Administración de campamentos
- Bol. 16- El programa campamentil
- Bol. 17- El personal campamentil
- Bol. 18- Sanidad y seguridad
- Bol. 19- Stándars mínimos y evaluación (ISEF, 1966a: 2).

Las últimas dos bolillas requieren una atención especial, la cuestión médica era un tema importante en la formación del profesor de educación física relacionado en este caso a salvaguardar la seguridad física de los acampantes. Desde el inicio de esta formación los aspectos sanitarios fueron incluidos con diferentes énfasis en varias unidades curriculares. Por otra parte, como lo muestra la bolilla 19, la medición cuantitativa a través de “stándars mínimos” también se constituía en una dimensión importante en la evaluación y buena administración de los campamentos. Habría que preguntarse cómo, quién y para qué se establecían esos estándares y en qué consistían. Nada se dice al respecto.

Pareciera que la recreación se configuraba en este programa, en continuidad con el programa anterior, en los aspectos administrativos y organizacionales para llevar adelante actividades diversas del campo de la educación física en establecimientos que estaban por fuera de la égida del sistema educativo. Esto va en sintonía con la división que se procuraba para organizar las prácticas profesionales, unas dirigidas a los dos niveles del sistema educativo (primario y secundario) y la restante denominada Práctica Docente Recreativa. Por esto el énfasis dado en este programa, aunque un poco menor y con mayor amplitud en relación con el tipo de centros recreativos (trascendiendo las plazas de deportes) que en el programa del plan 56, a los aspectos de organización y dirección de esos tipos de centros.

En este entramado discursivo, la recreación se configuraba menos por un campo de saber y de tipo de práctica corporal de la educación física, que por un ámbito de actuación profesional. Esto era lo que distinguía a la recreación del juego, la primera remitía al lugar donde en el tiempo libre se

desarrollaban las actividades de diverso tipo: deportes, campamentos, gimnasias, danzas, juegos. El segundo a uno de los tipos de prácticas corporales, aunque, según lo analizado en el apartado anterior, los juegos se confundían permanentemente y formaban parte de la preparación pedagógica y didáctica para el aprendizaje del deporte, respondían funcionalmente a la lógica deportiva.

Antes de finalizar este apartado, nos parece importante relacionar el surgimiento y base epistemológica de esta unidad curricular con la ascendencia y vinculación que desde sus comienzos ha tenido la CNEF con Estados Unidos y en forma más amplia con lo anglosajón, fundamentalmente a través de la YMCA, y las articulaciones que tejió con el escautismo. En cierta medida, la importancia dada a los aspectos administrativos provenientes de las ciencias de la administración para la gestión de los centros recreativos y los campamentos, adquirirían una gran ascendencia asociacionista, mixturada con aspectos del pragmatismo sajón y del espíritu protestante. Esto fue abordado especialmente cuando se analizaron los programas de estudio del director de educación física de la YMCA de los EEUU que se publicaron como modelo a seguir en la década del 20 en la revista oficial de la CNEF (Dogliotti, 2015). Fue precisamente, Julio J Rodríguez, Director Técnico de la CNEF, junto a otros que ocuparon cargos directivos en la CNEF, como Julio Pereyra, que estudiaron en Springfield College y se dedicaron al dictado de las asignaturas de esta área (Organización de la Educación Física, Fundamentos y Técnicas de la Recreación) desde la creación del Curso en 1939.

Por otra parte, es importante destacar que en el período seleccionado para esta investigación (1948 – 1970) se encontraron fuentes diversas muy significativas que dan cuenta de la importancia que tenía para la CNEF el desarrollo de la recreación y los campamentos y de la continuidad de la circulación internacional relatada en el párrafo anterior relativa a la temática de juegos, recreación y campamentos.

Se encontraron fuentes que muestran que por lo menos se realizaron dos giras al exterior, una por Julio Pereyra, quien concurrió como delegado de la CNEF a la *XXI Conferencia de la American Camping Association*, desarrollada el 18 de julio de 1950 en la ciudad de San Luis, en los Estados Unidos de Norte América, así como realizó estudios relacionados a la “evolución de la educación física” en Londres, Francia, Italia y Suiza (Pereyra, 1950)<sup>306</sup>. Para mostrar la importancia que tuvo el escautismo en el desarrollo de los campamentos y en la educación del cuerpo de los niños y jóvenes a nivel mundial, y su influencia en Uruguay<sup>307</sup>, a modo de ejemplo, dentro de los agradecimientos en su informe que solicita Pereyra que la CNEF eleve, se encuentra al “Director y

<sup>306</sup> Pereyra eleva a la CNEF un informe de la gira de una extensión de 54 páginas donde realiza una síntesis pormenorizada de su estadía en cada uno de los países.

<sup>307</sup> No se han encontrado estudios específicos que aborden esta temática en el Uruguay, en la región se destacan los de Scharagrodsky (2006b); Méndez; Scharagrodsky (2016); Méndez (2016); Herold Junior (2016); Herold Junior; Vaz (2012).



Secretario de la Boy Scouts Internacional Bureau con sede en Londres, en relación al ofrecimiento de una beca para un Maestro” (Pereyra, 1950: 54). Raúl V. Blanco, Director de plazas de deportes de la CNEF, quien posee producción bibliográfica importante en el campo de la educación física y específicamente en el área de la recreación (Blanco, 1940; 1948) viajó a Chile al Campamento Vida Saludable (CNEF: 1951: 35) y a su vez, dirigió en el país uno de los campamentos de la CNEF inaugurados en este período (Campamento de Parque del Plata y Colonia de Vacaciones de Carrasco). También se adjudicaron becas a profesores de la CNEF para estudiar en Estados Unidos sobre estas temáticas. Se publicaron en la revista oficial de la CNEF varios artículos tanto de los profesores de ISEF a cargo de esta área como traducciones de literatura fundamentalmente anglosajona<sup>308</sup>. Se produjeron varios manuales de estudio<sup>309</sup> y se encontraron varias tesis de graduación que abordaron las temáticas del juego, la recreación, los campamentos y el liderazgo<sup>310</sup>.

### 2.3.7 Entre la ejecución y la creación corporal: las Actividades Rítmicas

En el plan 66 la unidad curricular Actividades Rítmicas aumenta en 34h su carga horaria respecto al plan 56 donde se denominaba Ritmos y Danzas, y se presenta en primer y segundo año del curso profesional con 68h cada una. El cambio de denominación merece un detenimiento. ¿Significa que las danzas pierden relevancia en este plan?

<sup>308</sup> Entre los que se destacan, a nivel nacional: *Recreación Empleo adecuado del tiempo libre* por Julio J. Rodríguez (CNEF, 1955b: 5 – 8), *Clasificación de los Juegos* por el Prof. Mario Dinegri Diez (CNEF, 1955b: 9 – 18); a nivel internacional: *Philosophy of recreation and leisure* por Nash, Hay B., The C. B. Mosby Company, St. Louis, 1953 (CNEF, 1956b: 93 – 107); *Estructura y clasificación de los juegos* por Roger Callois, reproducido de la revista Diógenes N.º 12 Diciembre de 1955, Editorial Sudamericana, Buenos Aires (CNEF, 1957: 49 – 63); *El Camping en la educación*, por Manley H. (CNEF, 1961a).

<sup>309</sup> Se encontraron 3 manuales: *Diez apartados a mimeógrafo sobre Recreación y educación física* de Julio J. Rodríguez, citado en una de las tesis de graduación; *Curso de Juegos y Deportes. Teoría*, de Mario Dinegri Diez (195?), compuesto de 4 secciones: 1. Características físicas, psicológicas y sociales en distintas etapas del desarrollo, traducido por B. D. Cotteral The teaching of Stunts and Tumbling; 2. Reglas generales de la pedagogía y didáctica del juego. Dirección de juegos; 3. Teorías explicativas del juego (teorías cuantitativas, genéticas, de la compensación); 4. Clasificación de los juegos. Se encontró un tercer manual titulado *Recreación* (CNEF: 195?) que compila con un índice de siete puntos artículos o manuales de autores nacionales y extranjeros. 1- Curso de Recreación (por el Prof. Julio J Rodríguez). Consta de 3 capítulos: Construcción e instalación de Centros de Recreación y plazas de deporte; Organización y Dirección de los centros de recreación y plazas de deportes; Programa de actividades de los centros de recreación y plazas de deportes. 2- Recreación. 3- Juegos y Deportes (por Carlos María Carámbula). 4- Recreación (por Julio J Rodríguez). 5- El lugar que ocupa el juego en la educación (por M J. Readney D. Sc, University of London Mehuen London 1927). Traducción por J.J. Summers que fue uno de los misioneros norteamericanos radicados en Montevideo, graduado en Educación Física en la Universidad de Springfield, a partir de su creación en 1922 encargado del Curso que formaba Directores de Educación Física del Instituto Técnico Sudamericano de ACJ, y desde 1940 hasta 1947 asumió su dirección (Dogliotti, 2015: 196). 7- La formación de grupos en los juegos. (por Dr Mario Goncalves Viana, Director del Instituto Nacional de EF de Lisboa).

<sup>310</sup> Las cuatro tesinas encontradas fueron tituladas: *La Educación Física y recreación como factor social, complemento necesario de fábricas y talleres* (Garateguy, 1951); *Recreación como solución a problemas sociales* (Brazeiro, 1954); *Campamentos* (Pereyra, 1954), tesis extensa, de 154 páginas, el estudiante debió ser hijo de Julio Pereyra quien estudió en Springfield, muestra un variado y riquísimo material de la ACJ, la YMCA y sobre Boden Powell; *El líder* (Odizzio, 1954), presenta dos referencias sobre el líder en el scoutismo en inglés.

El programa del segundo curso era idéntico al del plan 56 y con igual carga horaria. El programa del primer curso duplicó su carga horaria de 34h a 68h respecto al plan anterior pero prácticamente presentaba el mismo bolillado, la diferencia estaba en que se suprimieron las opciones específicas de los juegos rítmicos y de los tres tipos de danzas trabajadas (elementales, nacionales y extranjeras), dejando variabilidad en las opciones a trabajar cada año. Por otra parte, se agregaron los bailes de salón.

En términos generales, podemos decir de la comparación entre ambos planes que el cambio de denominación no responde a un cambio temático ni de la importancia en el tratamiento de la danza. Adentrándonos específicamente al análisis de los programas, se aprecia que el del segundo curso a diferencia del primero presenta algunos aspectos de creación y expresión corporal, mientras que el primer curso se centra exclusivamente en la ejecución tanto de ritmos como de danzas. Por otra parte, el programa del segundo curso, a su vez, presenta una bolilla dedicada a los “procedimientos didácticos en la enseñanza de las danzas”. Así se presenta este programa.

- Bol. 1- Ejecutar los siguientes ritmos fundamentales: caminar, correr, saltar, correr y detenerse
- Bol.2- Ejecución de una (reglamentados), dos (especiales), tres (libres) danza criolla indicada por la mesa, escogida entre las pasadas en el año
- Bol. 3- Ejecución de una (reglamentados), dos (especiales), tres (libres) danza extranjera indicada por la mesa, escogida entre las pasadas en el año
- Bol. 4- Procedimientos didácticos en la enseñanza de las danzas
- Bol. 5- Ejecución de una danza a elección del alumno, escogida entre las pasadas en el año
- Bol. 6- Ejecución de una serie breve de movimientos con cambio de ritmo
- Bol. 7- Interpretación por medio del movimiento de un tema musical (para las damas); y figuración de actitudes y movimientos atléticos deportivos (para los varones)
- Bol. 8- Interpretación por medio del movimiento de un tema literario, elección del alumno
- Bol. 9- Trabajo de expresión. Expresar movimientos o actitudes figurativas de oficios, de actos de vida diaria, y de temas abstractos referentes a estados de ánimo
- Bol. 10- Demostración de la creación de una danza o juego rítmico de no menos de tres figuras (ISEF, 1966c: 9).

Las últimas cuatro bolillas se centran en trabajos de interpretación y expresión corporal que requerían un trabajo de creación e inventiva por parte del futuro profesor. Esto fue una novedad dentro del curriculum que en su mayoría implicaba la educación del cuerpo por medio de ejercicios definidos por técnicas precisas que requerían movimientos eficaces propios de los diversos deportes y gimnasias. En este sentido, la bolilla 7 merece un detenimiento, ya que si bien propone para las damas la interpretación de un tema musical por medio de movimientos libres, no lo hace así para los varones, que en concordancia con la hegemonía expresada precedentemente, debían interpretar “actitudes y movimientos atléticos deportivos”. La generificación de los cuerpos en forma binaria forma parte del curriculum, acentuando en esta bolilla lo rítmico-expresivo en las mujeres y lo atlético-deportivo en los varones<sup>311</sup>.

---

<sup>311</sup> Las diferencias por género y sexo de las prácticas corporales es tema específico del capítulo cuatro.

## En síntesis

A modo de cierre, a partir de la implementación del Plan 66 en el segundo quinquenio de la década, se acentuaron algunos procesos ya comenzados con la implementación del Plan 56, relativos a la incorporación de algunas perspectivas novedosas en el campo de la pedagogía y las ciencias humanas, como fueron algunos autores de la Escuela Nueva y la pedagogía crítica de Paulo Freire en el primer campo, y el marxismo y el psicoanálisis en el segundo. Pero estas visiones se mezclaron, combinaron y yuxtaponieron con perspectivas empiristas, funcionalistas y tecnicistas lo que otorgaba a la formación un carácter ecléctico y epistémicamente débil.

Al igual que en la década anterior, y especialmente, a partir del análisis del programa de Historia de la Educación Física, la educación física fue entendida como una actividad “natural” de todo ser humano, como conjunto de ejercicios o actividades físicas desarrolladas desde los orígenes de la humanidad y distanciándose de una visión social y cultural de constitución como disciplina típicamente moderna.

Solidariamente a lo anterior, los juegos también formaron parte de esas actividades naturales y en forma subsidiaria a los deportes. Ellos respondían funcionalmente a la lógica deportiva como un recurso metodológico o didáctico para el aprendizaje de los deportes. Así se clasificaban según las etapas evolutivas y de crecimiento orgánico del cuerpo, respondiendo a un sustrato epistémico fundamentalmente biológico. En este entramado instrumental del juego, la recreación, que ingresa por primera vez junto a los campamentos dentro de la malla curricular, formó parte de esta articulación, constituyéndose en el modo de gestión y organización del ámbito de actuación profesional dedicado al tiempo de no trabajo ni educativo: el tiempo libre. La recreación se configuró por el ámbito y el juego como una de las actividades desarrolladas en este.

En forma un tanto disonante con el resto de las unidades curriculares del área técnico-profesional, al igual que en el plan anterior, otro cuerpo fue abordado en algunas de las bolillas del programa de Actividades Rítmicas, más cercano a lo expresivo, creativo y distanciándose de la repetición mecánica de gestos y técnicas, y del rendimiento de marcas.

Otra de las novedades que se introdujo con este plan de estudio fue la importancia que adquirió la Metodología. Si bien algunos contenidos de este programa ya habían sido incluidos en el plan anterior dentro del programa de Pedagogía, se amplió su abordaje y se tematizó por primera vez la didáctica como contenido específico, aunque recién en la década de 1980 tanto Didáctica General como Especial se introdujeron como unidades curriculares. Se profundizó en esta década en una noción de enseñanza con un sesgo tecnológico e instrumental donde la metodología más que la didáctica ocupó un lugar central en su configuración. Lo pedagógico y lo didáctico son abordados

dentro de lo metodológico, mezclándose y yuxtaponiéndose en forma muchas veces indistinta, donde se le otorgó a lo pedagógico un énfasis mayor en las características de los educandos y a lo didáctico en los métodos, procedimientos y formas de intervenir en ellos y en sus aprendizajes. En estos solapamientos y confusiones entre el campo pedagógico, didáctico y de las psicologías del aprendizaje, la enseñanza se configuró tanto en el programa de Metodología como en la Práctica Docente Liceal, entre una *didáctica curricularizada*, con énfasis en el tecnicismo de corte sajón y en los aspectos reglamentarios y administrativos y una *didáctica psicologizada*, centrada en la actividad del alumno, por la invasión de las psicologías al campo pedagógico-didáctico y la incursión del movimiento escolanovista.

Al igual que en la década anterior la investigación no estuvo presente ni como unidad curricular ni como contenido dentro de las diversas unidades curriculares del Plan 66, esto unido al énfasis dado por un lado, menos a la creación y expresión corporal que a la formación en la repetición de técnicas deportivas, gimnásticas, atléticas y de diversas danzas nacionales y extranjeras, y por el otro, a una preparación para el ejercicio profesional centrada en la adquisición de los procedimientos técnicos, administrativos y reglamentarios de los diversos ámbitos de actuación, hacían que la formación del profesor de educación física tendiera a una *discursividad normalista* acentuada por el contexto de fuerte reglamentación curricular que atravesó el segundo lustro de la década del sesenta debido al proceso de Intervención.

En consonancia con lo anterior, el meollo de la formación en esta década, a partir del análisis de sus programas, estuvo más centrado en un saber hacer, tecnológico e instrumental, con un afinamiento y diversificación de los diversos métodos, procedimientos y formas de entrenar y educar al cuerpo que permitieran un adecuado gobierno de las poblaciones, que en un saber sin apellidos y en la posibilidad de desarrollo de la investigación y la configuración de una episteme propia.

Recapitulando lo analizado a lo largo del capítulo, se presentan ciertos contrastes entre la presencia de la investigación a nivel prescriptivo, en el deber ser y como forma de reclamo de los diferentes actores institucionales, con diferentes énfasis, tanto de docentes, estudiantes y egresados, con su presencia en los programas de las diferentes unidades curriculares. Esto puede ser explicado del siguiente modo, en el contexto del movimiento estudiantil y de algunas autoridades educativas de la época (rectorado de la Udelar, la CIDE) se plasmaron ideas desarrollistas diversas y la necesidad de dotar de carácter universitario a la formación de docentes así como la integración de las funciones universitarias en su formación. Este clima nacional unido a un contexto internacional de experiencias favorables que apostaban a dotar de carácter universitario a la educación física,

repercutió e impactó en los distintos actores del campo de la educación física, unido a una difícil situación económica y de debilidad en la conducción política que atravesaba el ISEF. Esto afectó y se pudo constatar a nivel de las proclamas, discursos, cartas, exigencias en los concursos, planificación de posgrado de investigación, propuesta de revista académica, reivindicaciones todas ellas que aspiraban a dotar a la educación física de prácticas e instrumentos de investigación. No así en los programas de las unidades curriculares y en las prácticas cotidianas de los docentes formadores, en una institución que carecía de una tradición de investigación y de los recursos necesarios para ello.

Si bien se había encontrado una fuerte presencia del escolanovismo en la década de 1950 en las tesis de los estudiantes, no así en el curriculum prescripto, ni en autores específicos del campo de la educación física sino fundamentalmente en los autores del campo pedagógico y didáctico. Es recién en la década de 1960, a través de la influencia de Liselott y Carl Diem y Ane Marie Seybold, que comienza a plasmarse en la producción específica del campo de la educación física y en sus prácticas corporales. Esto se percibe en el incremento del área juegos y recreación, la gimnástica expresiva de ascendencia alemana, y en las prácticas docentes, entre los principales aspectos. Así, la metodología comienza a tener mayor relevancia como temática en las diversas unidades curriculares del campo profesional y como contenido específico a enseñar dedicándole una unidad curricular específica. El retraso del ingreso de la Escuela Nueva al campo de la educación física en relación a la enseñanza primaria, donde había calado ya desde unas décadas atrás, se lo puede comparar con el que señala Romano (2016) para la enseñanza secundaria. En este nivel apareció con fuerza en la reforma del plan piloto del año 1963<sup>312</sup>, si bien sus antecedentes se pueden remontar al surgimiento de la Sociedad de Amigos de la Nueva Educación (SANE)<sup>313</sup> y la revista “Educación y Cultura”,<sup>314</sup> que buscaban poner en contacto a los recientes profesores de enseñanza secundaria que provenían de la tradición universitaria<sup>315</sup> con la tradición normalista, buscando construir una nueva identidad

---

<sup>312</sup> “Las innovaciones más importantes que introduce el nuevo plan tienen que ver con el cambio de estructura, proponiendo un ciclo de cinco años de carácter cultural ‘capaz de ofrecer a los jóvenes un conocimiento mejor de su destino y posibilidades en base a formación integral’ y uno de un año de carácter pre-profesional” (Romano, 2016: 486).

<sup>313</sup> Creada en setiembre de 1942, va a instalar una nueva agenda para la política educativa. Propuesta de una “*reforma integral de la educación*”, “fraternidad de los educadores de las distintas enseñanzas”, oposición entre el abordaje desde la doctrina pedagógica vs el análisis de los “problema nacionales de la educación”, necesidad de una “formación cívica y democrática en primaria y media” como medio para desarrollar “una conciencia democrática”, una educación adecuada “a la edad mental y capacidad mental de los educandos” y “ampliación de la acción de la Escuela con una más adecuada formación artística, musical, gimnástica y recreativa y práctica.” (Romano, 2016: 477, cursiva del autor).

<sup>314</sup> Revista del Consejo de Educación Secundaria, publicada en forma bianual entre los años 1939 y 1947, tenía como bandera la reforma de la enseñanza secundaria en concordancia con las nuevas tendencias de la pedagogía (Romano, 2010).

<sup>315</sup> Es importante aclarar en este punto que la enseñanza media en el Uruguay se separa de la universitaria recién en el año 1935.

docente. En el contexto de fuerte masificación, el plan del 63 daba una respuesta a la discusión entre una enseñanza secundaria con carácter selectivo (pre-universitaria) a una de carácter diferenciada (masificada) (Romano, 2016: 489). Es importante destacar cómo la educación física comienza a tener otra fundamentación y relevancia a partir del discurso escolanovista de “educación integral” de la reforma de secundaria del 63. En este plan piloto

la unidad de organización curricular deja de ser la materia asociada a la disciplina para incorporar otro formato: las actividades, las cuales contemplan otros aspectos de la formación además de la intelectual. Dentro estas actividades se incluyen: a) la Educación Moral, Social y Democrática, b) el taller de Expresión Artística y Manualidades y c) la Educación Física (Romano, 2016: 487).

El discurso de la “educación integral” es otro de los aspectos que aparece con fuerza en la fundamentación por parte de los estudiantes y docentes en el reportaje realizado por la Gaceta para fundamentar la necesidad del pasaje de ISEF a la Universidad así como en las tesis de los estudiantes de la década de 1950. Por otra parte, la centración en la actividad es otro de los aspectos a partir del cual la educación física configuró su metodología de trabajo y que se ha analizado como parte de la *didáctica curricularizada o tecnicista* que configuró la formación en las dos décadas y del movimiento Escuela Nueva.

Es importante destacar como hipótesis primaria que será profundizada en el próximo capítulo, la influencia que tuvo la asignatura Teoría de la Gimnasia, y varios manuales específicos elaborados para su dictado, en la formación didáctico - pedagógica de los docentes. Esto se constató a lo largo de las dos décadas en las citas reiteradas tanto en las tesis como en los programas de las prácticas docentes de conceptos metodológicos, pedagógicos y didácticos extraídos de este campo. En cierta medida podríamos afirmar que la *didáctica curricularizada o tecnicista* se formateó, adecuó y configuró en el campo de la educación física en estas décadas por la vía del *langladismo*<sup>316</sup>. Fue la asignatura que brindó mayor cantidad de reflexiones, enseñanzas, conceptos y prácticas para trabajar en el ejercicio profesional de la educación física en el sistema educativo, tanto para la enseñanza de la gimnasia como de los deportes y los juegos. Sus principios eran señalados en tesis que abordaban como tema la enseñanza de la natación, el básquetbol, entre otras, y en los programas de la práctica docente que abordaban las múltiples prácticas corporales del campo. El *langladismo*, que abordaremos en el próximo capítulo, se comenzó a debilitar lentamente a partir de la Intervención porque perdió incidencia a partir de la reformulación estructural de ISEF, sin embargo pervivió en la importancia y continuidad dada a las gimnasias en el nuevo plan de estudios de la década. Pero si bien, al igual que en la anterior, en los 60 también hubo una hegemonía de la gimnástica sobre el deporte (Torrón, 2015), esta comienza lentamente a ser disputada y cuestionada. Las resistencias a este predominio desde la posición estudiantil se aprecia

<sup>316</sup> A inicios del próximo capítulo abordaremos lo que entendemos por discursividad langladiana.

con diferentes modulaciones en la revista *El Haz*, frente a un comunicado de las autoridades que no recomendaba realizar actividades físicas fuera de ISEF, en la importancia adjudicada a los deportes a través de múltiples giras y en la selección de entrevistas a los campeones en diversos deportes que mostraban ciertos visos de *recordismo especialista* (Vaz Ferreira, 1922) que intentaban soslayarlo o justificarlo a través de su mixtura con el discurso de la “educación integral”, formando una unidad contradictoria de dos tendencias opuestas. Contrario a lo que estaba sucediendo en esta década a nivel mundial, al surgimiento del discurso del deporte como medio educativo iniciado por la Unesco<sup>317</sup> y a la hegemonía de los deportes frente a otras prácticas corporales en nuestro país, la posición estudiantil contraria a la de las autoridades institucionales también da muestras de que la gimnasia en el ISEF más que un medio se había convertido en un fin de la educación física.

Uno de los mayores contrastes vividos en las políticas de la formación del profesor de educación física y en las políticas del campo en general entre la década de 1950 y 1960, producto de varios factores, entre los que se destacan la fuerte crisis económica del país, pero también grandes debilidades en la conducción institucional de la CNEF, fue el deterioro en la circulación internacional de ideas, en el intercambio y desarrollo académico y profesional, a consecuencia de la gran disminución de viajes, congresos, becas al exterior, visitas de extranjeros, compras de materiales, libros, se dejó de editar la revista oficial de la CNEF, entre los principales aspectos.

Esto tuvo un impacto negativo en la formación pero, por otro lado, configuró un escenario donde emergió, en contraste con la década anterior, el sujeto estudiantil como impulsor de la mayor reivindicación de la década: el pasaje a la Universidad, en un contexto nacional e internacional propicio para esta emergencia. A diferencia de la década anterior, donde una *discursividad universitaria* había sido tejida fundamentalmente desde la posición docente y desde las autoridades institucionales, en torno a la construcción de un nuevo edificio que albergara laboratorios de investigación, el fomento de la producción de conocimiento a través de una sección de la revista oficial de la CNEF, y de becas y giras a las principales usinas del campo en los países europeos y de Norte América, en esta década, fue liderada desde la posición estudiantil, desde una posición política y militante que se nucleaba en torno a los siguientes aspectos: cogobierno (formado por docentes, egresados y estudiantes), autonomía del poder político y desarrollo de la investigación con las restantes carreras docentes. Estos eran compartidos con los egresados, quienes a impulso de los estudiantes al inicio de los 60 y en forma mancomunada sostuvieron estas ideas hasta el final de

---

<sup>317</sup> Como se había explicitado al cierre del capítulo anterior, en el año 1956 la UNESCO había publicado un estudio titulado “El lugar ocupado por el deporte en la educación. Estudio Comparativo” para fomentar y perfeccionar la práctica del deporte con fines educativos (CNEF, 1961a: 5 - 6). Estudio que fue publicado en los dos únicos números de la revista oficial de la CNEF de la década de 1960. También se publica en la misma revista un estudio titulado “El deporte como factor de integración social” de Lidia Bianchi (Argentina) (CNEF, 1961b: 61), dando cuenta de la circulación regional e internacional de ideas sobre este tema.

la década, cuando expresaron en el Informe de una de las Comisiones de la Primera Asamblea Nacional de la APEFU en 1969, muy bien fundamentados, cada uno de estos puntos a través de las políticas nacionales a nivel educativo (Plan Maggiolo y segundo Plan de la CIDE) e internacionales del campo de la educación física.

A diferencia de la posición estudiantil y de los egresados, los docentes de ISEF imbuidos por el *langladismo*, fueron los únicos que mostraron trazos de una *discursividad universitaria armonizadora del ternario* (Behares, 2011), solicitando a las autoridades de ISEF el cambio radical de las políticas de formación reconociendo que la docencia debía integrar las actividades de investigación, enseñanza y extensión en su seno. En este entramado, consideraban que el pasaje a la Universidad debería articularse fundamentalmente con la Facultad de Medicina, en contraposición a la posición de los egresados y los estudiantes que bregaban por una facultad pedagógica que nucleara a las restantes carreras docentes.

A lo largo de la década y en el contexto del Plan Maggiolo y de otras propuestas que auguraban dar a la formación docente un nivel universitario, en las diferentes posiciones de ISEF (estudiantil, docente y egresados) las diversas modulaciones que adquirió la *discursividad universitaria* se articulaban y potenciaban con una *discursividad normalista*, ubicando en su seno la necesidad de que los docentes se formen junto a los investigadores y relacionen de este modo la enseñanza con la investigación.

Como hemos desarrollado hasta aquí, la década de 1960 fue una década de fuertes contrastes con la anterior. Pero también vivió los mayores de los contrastes en su interior, a través de un sujeto estudiantil que no se cansó de reivindicar y luchar por mejores condiciones materiales y académicas de su formación, configurándose en torno a dos posiciones densas: *lo político* y *lo militante*, que dentro de una carrera docente adoptó fuertes articulaciones con la *discursividad normalista* en torno a lo místico, mesiánico y religioso. En contraste con lo anterior, la formación también sufrió la mayor de sus transformaciones desde su creación en 1939, a través de una Intervención militarista que logró neutralizar las protestas estudiantiles y los reclamos de docentes y egresados a través de una gran productividad de acciones y mejoras en distintos niveles (reglamentarios, curriculares, administrativos, sanitarios, edilicios, materiales) como nunca antes había ocurrido, aprobadas incluso por el Poder Ejecutivo. A través de la negociación y el armado de variadas comisiones se logró articular en esos cambios las diversas posiciones fundamentalmente de los docentes y egresados, y en forma indirecta, de los estudiantes. Si bien la Intervención funcionó como un tejido de múltiples dispositivos de normación y normalización de la formación, a partir de algún testimonio sobre vivencias de la formación y de lo anteriormente explicitado, como hipótesis primaria nos atrevemos a decir que más que un cambio radical en las conductas, prácticas y rituales



de la formación, la Intervención nucleó, potenció y acentuó los aspectos más normalizadores, disciplinadores y castrenses que ya poseía la formación en las décadas anteriores y que formaban parte de la tradición de la educación física desde antaño.

### Capítulo 3. El langladismo en la formación del profesor de educación física (1948 – 1970)

A partir de lo desarrollado en los dos primeros capítulos y partiendo de la hipótesis primaria a la que arribamos al final del capítulo anterior, que sostiene que en especial las unidades curriculares de Teoría de la Gimnasia condensaron las principales ideas y modos de trabajo sobre el cuerpo y la educación física que contribuyeron a la formación pedagógica y didáctica del profesor de educación física y a su trabajo profesional, en este capítulo se abordan las concepciones de cuerpo, educación física, ciencia, educación y enseñanza presentes en los principales documentos, obras, programas de unidades curriculares elaborados por Alberto Langlade<sup>318</sup> en el período delimitado para nuestra investigación.

Esta hipótesis primaria se sustenta en varios aspectos, que serán profundizados a lo largo del capítulo:

- Al analizar las principales concepciones de educación y enseñanza en las tesis de graduación, al explicitar los principios didácticos y pedagógicos de la educación física, los estudiantes citaban los manuales del curso Teoría de la Gimnástica
- En la indagación de las unidades curriculares relativas a las prácticas docentes en el sistema educativo, para aludir al aspecto metodológico de enseñanza de la educación física se citaban algunos principios y aspectos desarrollados en los programas de Teoría de la Gimnástica.
- Las entrevistas y testimonios de estudiantes de la década de 1960 destacaban el papel que cumplió Alberto Langlade en la formación, junto a otros antecedentes de investigación que abordaron en forma específica el estudio de la gimnasia en el ISEF en este período, entre los que se destacan Torrón (2015), Alonso (2012); Alonso *et al* (2015) que sostienen la hegemonía que tuvo la gimnástica frente a las restantes prácticas corporales en el período seleccionado para este estudio.

Nos preguntamos si podríamos hablar de la configuración de una *discursividad langladiana*, entendida como la compleja trama de significaciones en torno a la enseñanza de la gimnástica que excedió en gran medida esta disciplina y se extendió a las formas de enseñanza en general del

---

<sup>318</sup> Es importante destacar que la principal obra fue escrita en conjunto con su esposa Nelly Rey de Langlade. Esto no es menor ya que desde una lectura en clave de género se podría conjeturar que si bien ella tuvo una destacada actuación e investigación en el campo de la gimnástica, realizando en forma conjunta con “su esposo” la mayoría de los viajes a Europa, escribiendo juntos varios de sus libros, y en especial, la obra más importante, la figura destacada ha sido la de Alberto Langlade, tanto por el cargo de jerarquía que ocupó en el ISEF (Jefe de Estudios) como por haber dictado la asignatura Teoría de la Gimnasia. Por otra parte, el ISEF lleva su nombre y las entrevistas de estudiantes de esas décadas que luego ocuparon cargos docentes en el ISEF destacan su figura y no así la de Nelly Rey de Langlade (Torrón, 2015). Pareciera que esta diferenciación negativa entre uno y otro no puede dejar de ser leída en relación a los estereotipos, lugares, posiciones, percepciones, imaginarios sociales diferenciales de género entre varones y mujeres en detrimento de estas últimas. Todo esto producto de un contexto histórico y social propio de la década de 1950 y 1960 donde esto no era aún siquiera visibilizado. En cierto sentido, podemos decir que en base a la teoría de la complementariedad, la mujer ocupaba el espacio público en ese momento desde el lugar de compañera del hombre, cooperadora, auxiliar, pero nunca protagonista (Bargas, 2012).

profesor de educación física. Ella da cuenta de aspectos discursivos lingüísticos y extralingüísticos que tuvieron efecto sobre los modos de hacer, sentir y pensar de los sujetos (tanto docentes como estudiantes), producto de una combinación de prácticas, rituales, símbolos gimnásticos aprendidos a lo largo de la formación y de enseñanzas y transmisiones variadas en torno a tres dimensiones: teórica, práctica y política de la gimnasia.

Alberto Langlade (1919 – 1980) fue profesor de Educación Física egresado del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física de la CNEF de Uruguay, luego llamado ISEF. Es de destacar que desde su formación de grado tuvo una trayectoria singular ya que el tercer año de su carrera, en 1945, lo cursó a través de una beca en el Instituto de Educación Física y Técnica de la Universidad de Santiago de Chile, año que obtiene el título al regresar de su beca, rindiendo examen de todas las asignaturas. En 1946 ingresa como ayudante de Gimnasia Práctica y Teoría de la Gimnasia a cargo del profesor Pedro de Hegedüs, quien se retira a fines de 1947 y desde 1948 a 1966 asume la titularidad. Ocupó a partir de 1948 el cargo de Secretario del Curso de Profesores de Educación Física y desde 1949 hasta 1966 que se jubila<sup>319</sup>, el cargo de Jefe de Estudios de ISEF. En 1949 concurre a la Segunda Lingiada de Gimnasia en Estocolmo donde cursa 4 meses de estudio en la GCI<sup>320</sup>. En 1952 inicia una vista sistemática a los centros especializados de Educación Física en Europa (Finlandia, Suecia, Dinamarca, Alemania, Holanda, Bélgica, Francia, Suiza, Inglaterra, Portugal e Italia)<sup>321</sup>. A través de su mediación varios profesores recién recibidos obtienen becas para estudiar en la GCI de Estocolmo y en la Escuela de Educación Física de Colonia, Alemania. Fue un profesor destacado a nivel nacional e internacional fundamentalmente por su obra en el campo de la gimnasia, si bien a nivel nacional ha tenido una destacada trayectoria profesional en el ámbito de la preparación física de selecciones de básquetbol y fútbol y en la dirección técnica de cuadros reconocidos en estos deportes. Entre 1952 y 1967 fue profesor de Gimnasia Especial en la Carrera de Fisioterapia de la Facultad de Medicina. En 1963 fue designado Profesor Extraordinario de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile. Ha dictado cursos de posgrado y conferencias sobre las temáticas de la gimnasia y el entrenamiento deportivo a nivel internacional. El ISEF lleva su nombre a partir de la ley 16.086 del 18 de octubre de 1989<sup>322</sup> (Uruguay, 1989).

<sup>319</sup> Trabajó en el ISEF hasta el 31 de mayo de 1966 (López Ramírez, 1966b).

<sup>320</sup> Instituto Central de Gimnasia, sigla en sueco, creado por Pedro Enrique Ling en 1813. Es de destacar que como producto de este viaje, escribió 4 libros con sus memorias, se encontraron 3, el último escrito con su esposa Nelly Rey de Langlade: *Libro I Fiesta Internacional de Gimnasia*; *Libro III Cursos Internacionales de gimnasia. Campamento Internacional de Gimnasia*; *Libro IV Suecia Post Lingiada* (Langlade, s/d; Langlade; Nelly Rey de Langlade, s/d). Se calcula que como la Lingiada sucedió en octubre los libros fueron confeccionados a su regreso en el año 1950.

<sup>321</sup> No olvidar, como ya se consignó a inicios del capítulo uno, que fue destacada su actuación y exposición en el Primer Congreso Latino de Educación Física en Burdeos, según lo relata Julio J. Rodríguez, a la que ambos concurren. En ese entonces Langlade ya poseía un reconocimiento internacional en el tema de teoría de la gimnasia (CNEF, 1952b y c: 12 y 20).

<sup>322</sup> Disponible en: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=16086&Anchor=>

Entre sus principales obras editadas se destacan: *Teoría General de la Gimnasia*<sup>323</sup>, Buenos Aires, Stadium, 1970 (en coautoría con su esposa Nelly Rey de Langlade<sup>324</sup>); *Gimnasia Especial Correctiva*, Buenos Aires: Stadium, 1966; *Actividades físicas programadas en la rehabilitación de algunas cardiopatías*, Buenos Aires: Stadium, 1976 (en coautoría con Nelly Rey de Langlade); *Fútbol. Entrenamiento Para La Alta Competencia*, Buenos Aires: Stadium, 1976. Por otra parte, son de destacar las siguientes dos obras monográficas: *Gimnasia Moderna*, trabajo presentado para optar por el título de Profesor Extraordinario en Teoría de la Gimnasia en la Universidad de Chile, Montevideo, abril 1960; *Teoría de la Gimnasia*. Tesis de graduación editada por la CNEF, con presentación de Julio J. Rodríguez en noviembre 1947 y prólogo de Pedro De Hegedüs. Ha publicado múltiples artículos en revistas nacionales y extranjeras y una gran cantidad de manuales de estudio para los estudiantes de ISEF en el área de la gimnasia<sup>325</sup>.

A lo largo del capítulo, a partir del análisis de las obras de Alberto Langlade, lejos de poner el acento en su pensamiento en tanto personalidad destacada del ISEF, se procura desde el análisis discursivo dilucidar las complejas tramas de significación, traducciones y derivaciones que se tejieron a partir de la peculiar combinación y selección tanto a nivel regional como internacional, de teorías del campo pedagógico-didáctico y de la educación física. Así, el discurso es leído, interpretado, analizado no como producto de una determinada personalidad brillante sino como una compleja trama de significaciones desplegada en un devenir histórico, social y cultural que adquiere modulaciones específicas según cada contexto y que interpela y genera efectos sobre los sujetos. En este sentido, se busca distanciarse del relato de los grandes hombres (Foucault, 1992b) y se pone el

<sup>323</sup> Compuesto de dos “libros”, el libro I había sido publicado en 1965 como *Teoría General de la Gimnasia. Período 1900-1939*, Argentina: Universidad Nacional de Tucumán. El Segundo Libro abarca el Período 1939 en adelante (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 13).

<sup>324</sup> Maestra de enseñanza primaria y Profesora de Educación Física. Profesora Titular de Gimnasia Educativa y Gimnasia Moderna, Ritmos y Danzas para mujeres en ISEF desde 1949 hasta finales de la década de 1960. Concurrió a varios congresos internacionales representando a la CNEF, entre el que se destaca a la Segunda Lingiada en 1949 en representación del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Realizó varios viajes de estudio a casi todos los países de Europa para especializarse en el ámbito de la gimnasia y la danza. Ha dictado cursos teóricos y prácticos en ese ámbito en varios países sudamericanos. Fue representante por Uruguay de la Federación Internacional de Educación Física. Sus principales referentes fueron: Elli Björkstén de Suecia, Maja Carlstén de Suecia, el Dr. Rudolf Bode, el Prof. Henrich Medau y Mary Wiggmann, todos de Alemania. Autora de varias publicaciones sobre gimnasia y danzas folklóricas, y coautora junto a su esposo de textos sobre gimnasia (Langlade; Rey de Langlade, 1970).

<sup>325</sup> El *Manual de Didáctica de la Gimnástica* de 1956 de 109 páginas es el que resume gran cantidad de ellos, todos publicados por la CNEF. Los encontrados fueron: *Gimnástica femenina*, 1947b; *Interpretación del movimiento en la gimnástica fundamental danesa, según Niels Bukh y Kristian Krogshede*, 195?; *Los valores morfogenético – posturales en la actual gimnástica educativa*, 195?; *Teoría general, especial y didáctica de la gimnasia*, 195?; *Generalidades sobre los ejercicios de tronco y su clasificación*, 1951; *Apuntes de Teoría y Didáctica de la Gimnástica*, 1952; *Ritmo y Gimnasia*, 1958 y *Algunas ideas sobre la utilización de los aparatos portátiles (manuales) en gimnasia*, 1959, ambos de la Colección EF I. Gimnasia; *Moderno Concepto sobre la curva de fatiga o progresión en la intensidad del esfuerzo en un esquema de gimnasia educativa*, sin año de edición, junto a Nelly Rey de Langlade y Julio C. Orlando.

acento en el análisis discursivo de las obras de Alberto Langlade que mejor permitieron acceder al problema planteado.

Las principales fuentes abordadas para el desarrollo de este capítulo son:

1. Programas de Teoría General, Especial y Didáctica de la Gimnástica<sup>326</sup> dictados por Alberto Langlade en el período (1948 - 1966) ubicados en segundo y tercer año de la carrera en el Plan 1948<sup>327</sup> y 1956(j,k) y en los mismos años del Ciclo Profesional en el Plan de 1966(a,c), con una carga horaria entre 66h y 68h anual cada año.
2. *Teoría General de la Gimnasia*, Buenos Aires, Stadium, 1970 (en coautoría con su esposa Nelly Rey de Langlade).
3. *Manual de Didáctica de la Gimnástica*, 1956d, Publicación N.º 1, Montevideo: ISEF – CNEF.
4. *¿Podría en la Educación Actual. Excluirse la Gimnástica Formativa de los Planes Escolares y Liceales?* Texto que Langlade publicó en la revista de la CNEF, frente a la solicitud de algunos colegas que, en pocas líneas, contestara a la interrogante señalada (CNEF, 1952b; 7 – 9).

El capítulo se estructura en cinco partes. En la primera, se abordan las relaciones complejas e imbricadas entre la educación física, la gimnástica y el deporte presentes en las fuentes seleccionadas. En la segunda, se analiza la concepción de ciencia y teoría presentes en el discurso langladiano, se muestran las bases epistemológicas que sostienen este discurso. En un tercer apartado, se indagan las concepciones de educación física, sus relaciones con la salud y la educación como dos de los fundamentos del campo, y la concepción de sujeto y cuerpo presentes en sus obras. En una cuarta parte, se abordan los discursos en torno a la gimnasia, sus principales fines, objetivos y determinantes, sus tensiones, oposiciones y solidaridades discursivas. Finalmente en un quinto apartado, se analizan las principales nociones de enseñanza y educación presentes en las fuentes seleccionadas, se muestran las principales discursividades de la didáctica moderna encontradas: la *didáctica psicologizada* a través fundamentalmente del movimiento Escuela Nueva y la *didáctica curricularizada o tecnicista*; se señalan sus imbricaciones y yuxtaposiciones.

### 3.1. La educación física: su relación con la gimnástica y el deporte

En la tercera parte del “Libro II” dentro del libro *Teoría General de la Gimnasia* de Alberto Langlade y Nelly Rey de Langlade, publicado en 1970, que escogimos en forma principal para analizar en este capítulo de la tesis, denominado “Los principios de aceptación general”, los autores buscan darle un fundamento teórico y pedagógico-didáctico general a la gimnasia. Para ello

<sup>326</sup> Si bien en los programas encontrados su nombre dice “Teoría de la Gimnasia”, en el Manual del Curso se explicita esta denominación más larga (Langlade, 1956d: 3).

<sup>327</sup> En el Plan de 1948 se denominaba Gimnasia Teórica.

sostienen que a partir del año 1939, con la I Lingiada, se comienza un período de “influencias recíprocas y universalización de conceptos”, donde las “más excelsas figuras de la gimnasia, en sus campos científico, técnico y metodológico<sup>328</sup>, han insistido en esta posición” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 490). Con este propósito, al realizar un par de extensas citas de Carl Diem<sup>329</sup>, y de Henry de Genst<sup>330</sup>, muestran una cierta indistinción entre la educación física y la gimnasia, o piensan fundamentalmente a la educación física desde la gimnasia.

El fin de este estudio es el cambio de ideas sobre los métodos de la Educación Física, la comparación de los diferentes sistemas, y la búsqueda del elemento que les sea común. ¿No se trata de la educación del hombre por el entrenamiento regular de sus fuerzas físicas a través del juego? (...) Ninguno de los sistemas (...) existe en estado puro. (...) No hay más sistemas de educación física estrictamente nacionales o racionales; todos los grandes sistemas han influido los unos sobre los otros y se han extendido sobre la superficie del globo, han adquirido todos un carácter mundial común (Diem *apud* Langlade; Rey de Langlade, 1970: 490-491).

Así la evolución científica de los diferentes métodos permite esperar una aproximación entre las diferentes concepciones que, durante largo tiempo, parecían debían oponerse irreductiblemente. Esta revolución es de orden técnico, biológico, pedagógico y espiritual<sup>331</sup> (de Genst *apud* Langlade; Rey de Langlade, 1970: 490-491).

Dentro de la misma argumentación, se realiza una larga cita del Dr. Luis Bisquett Susarte<sup>332</sup>, de un trabajo titulado “Contribución de la educación física en la preparación para los deportes. Aspecto médico”. Del título se podría decir que se incluye a la gimnasia dentro de la educación física y se la separa de los deportes, y de la cita a continuación, también se da por descontado esa identidad entre gimnasia y educación física, a la que se comienza a sumar lentamente el deporte, que al aclararse que está dentro de la educación física, esto da cuenta que no era común tratarlos en forma sinonímica. “Se debe adjuntar ahora un espíritu de síntesis que considere al individuo ante la educación física (el deporte incluido), como una unidad en el campo de los principios y los fundamentos técnicos” (Bisquett *apud* Langlade; Rey de Langlade, 1970: 492).

Esta distinción, indistinción, yuxtaposiciones entre gimnasia, educación física y deporte, que muestra sus interrelaciones complejas se vuelve a presentar en el recorrido que realizan los autores sobre las organizaciones mundiales en el campo de la educación física; al inicio una hegemonía de la gimnasia sobre la educación física y luego una transición hacia el comienzo de la del deporte.

---

<sup>328</sup> Nótese la división realizada entre ciencia, aludiendo como se analizará más adelante a las ciencias biomédicas, fundamentalmente la fisiología; técnica, refiriendo a aspectos estrictamente de la gimnasia; y metodológicos, compuesto fundamentalmente por los desarrollos de las psicologías y sus afectaciones al campo pedagógico-didáctico.

<sup>329</sup> Diem, C.: *Principes fondamentaux de l'éducation physique. La Gymnastique Educative*. N°2. Bruxelles, 1937.

<sup>330</sup> De Gest, H.: *Caractères généraux et spéciaux de l'évolution de la gymnastique de Ling, La Gymnastique Educative*, Bruxelles, 1950.

<sup>331</sup> Esta división es similar a la realizada por los autores al introducir las citas, lo técnico remite a lo estrictamente gimnástico, lo biológico remite a lo científico, y lo pedagógico y espiritual lo que aporta los fundamentos metodológicos a la gimnástica.

<sup>332</sup> Bisquett Susarte, L.: *Bulletin de la Fédération Internationale d'Education Physique*, N.º 3, Lisboa, 1960.

En 1923 se creó la Federación Internacional de Gimnasia Educativa, lo que muestra la hegemonía de la gimnasia. Esto fue a iniciativa del entonces Presidente de la Federación Sueca de Gimnasia. Se explica que ella es el origen de la en ese momento (1970) Federación Internacional de Educación Física (FIEP). En 1930 se transformó la denominación en “Fédération Internationale de Gymnastique Ling” (FIGL) y en 1953 adoptó el nombre de FIEP. Los autores señalan que este cambio permitió evidenciar “mejor sus objetivos generales, los que, inequívocamente, venían cumpliendo desde hace muchos años” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 493).

Quizás la sustitución de la denominación de gimnasia por educación física dado en los 50, fue producto de un lento proceso de deportivización, así lo expresan los estatutos de FIEP: “Su actividad se desarrolla únicamente en los campos científico, técnico, pedagógico y social de la educación física y el deporte, excluyendo toda discusión o discriminación de carácter político, religioso o racial<sup>333</sup>” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 494). Pareciera que el deporte se distingue de la educación física, y que esta última remite a la gimnástica, o por lo menos, a la necesidad de comenzar a nombrar explícitamente al deporte y ya no más a la gimnasia, totalmente subsumida en el campo de la educación física. Y a continuación, se señala la creación de una serie de organizaciones internacionales que afirman el comienzo de la primacía del deporte sobre la gimnástica: la Asociación Internacional de la Educación Física y del Deporte Femenino (IAPESGW), creada en 1949; el Consejo Internacional del Deporte Militar (CISM), fundado en 1956, el Consejo Internacional de la Salud, Educación Física y Recreación (ICHPER), organizado en 1959 en el seno de la Confederación Mundial de Maestros, y finalmente, en 1960, el Consejo Internacional de Educación Física y Deporte (CIEPS), organización en estrecha relación con la UNESCO. En todas ellas no se nombra a la gimnasia y el Deporte es nombrado como otra entidad aparte y yuxtapuesta a la educación física. Habrá que esperar unos años más para que la educación física prácticamente se deje de usar y remita al trabajo exclusivo en el sistema educativo y sea el Deporte el que hegemonice el campo<sup>334</sup>.

Los autores marcan el año 1939 como comienzo de un período de influencias recíprocas y de universalización de los conceptos gimnásticos y la fusión de los sistemas, y señalan que el complejo problema de las relaciones entre la gimnasia y el deporte, luego de sus etapas de lucha y antagonismo<sup>335</sup>, atraviesa una etapa de mutua comprensión, aprovechamiento y asimilación de los

---

<sup>333</sup> Esta declaración no puede dejar de ser leída en el contexto post Segunda Guerra Mundial.

<sup>334</sup> A modo de ejemplo, en nuestro país, a inicios de siglo XXI, a partir del pasaje de la Comisión Nacional de Educación Física creada en 1911, a un ámbito ministerial, su denominación cambió por Dirección Nacional de Deporte y en los últimos dos años se transformó en una Secretaría Nacional de Deporte para convertirse luego en un Ministerio de Deporte.

<sup>335</sup> Entre los iniciadores del “conflicto entre la gimnasia y el deporte” los autores mencionan a Viktor Balck (1844-1928) (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 27). “El resquebrajamiento -a fines del siglo pasado- de la ortodoxia de la “escuela” sueca, a consecuencia de la labor de los heterodoxos Gustaf Nyblaeus (1816-1902); Anthon Santesson

valores más destacados de cada uno<sup>336</sup> (Langlade, 1956d; CNEF, 1952b; Langlade; Rey de Langlade, 1970).

El deporte y la gimnástica (...) están orientados hacia un mismo fin que es el de la educación, y utilizan para ello formas especiales de movimiento no contradictorias sino coadyuvantes, que se rigen, en general, por reglas generales comunes. (...) Aportan a la obra de la educación distintos valores. (...) No son contradictorios (...) estrechamente unidos, colaboran para la obtención de los objetivos finales: *educación y salud* (CNEF, 1952b: 8- 9, el resaltado es del autor).

Se ubica como modelo de la unión entre la gimnasia y el deporte a Suecia “el país que marcha a la cabeza en el mundo, lo que se evidencia por el hecho de que sus autoridades han dispuesto llamar a la materia ‘Educación Física’ que se dicta en la escuela y liceos, ‘Gimnástica con Juegos y Deportes’” (Langlade, 1956d: 4). Pareciera igual un cierto predominio aún en Suecia de la gimnasia que ahora es acompañada de juegos y deportes.

Si bien no es tema de esta indagación, y esto requerirá de investigaciones específicas, la preferencia de Langlade por el movimiento neosueco, tanto en lo señalado anteriormente, como por las frecuentes citas a autores de la gimnasia neosueca a lo largo del Manual y de los programas de Teoría de la Gimnasia (1948, 1956, 1966), es fruto, entre otros aspectos, de su formación de grado en Chile bajo la influencia de Joaquín Cabezas<sup>337</sup> y el Dr. Luis Bisquertt Susarte<sup>338</sup>, y están expresados en su tesis de grado de 1947 y en su viaje en 1949 a la II Lingiada. A inicios de la década de 1960, en su tesis sobre Gimnasia Moderna, dedicada fundamentalmente a las corrientes expresivas alemanas y su influencia en las líneas de escandinavia y más aún, en 1970, no se aprecia en su libro una preferencia por lo neosueco y sino, por el contrario, como se verá en el próximo apartado, un intento de esclarecimiento de principios comunes a todas las líneas gimnásticas con la

---

(1825-1892) y Viktor Balck (1844-1928) que significa, por los aportes del primero y último de los nombrados, la primera manifestación del pensamiento y la acción deportiva en el campo de la gimnasia”, aportándole un “razonable no creer en ‘verdades’ pre-establecidas’ e indiscutibles” (Langlade, Rey de Langlade, 1970: 402).

<sup>336</sup> Es importante agregar en este punto, que Langlade señala que cuando se concurrió a la II Lingiada en 1949 y se tomó “contacto en el terreno con estas ideas suecas sobre el problema de la educación física, nos confortó tal comprobación pues estas mismas teorías vienen siendo sustentadas -y las hemos compartido- desde muchos años, por nuestro colega y amigo, el Prof. Jorge de Hegedüs” (Langlade, 1956d: 4). Esta posición de Hegedüs la habíamos compartido al final del primer capítulo, a partir de la cita de un relato de su hijo sobre su vida, dando cuenta del legado que dejó sobre este punto en la formación en el Curso de Profesores, donde estaba a cargo tanto de Gimnástica como de Atletismo entre 1939 y 1947.

<sup>337</sup> En la introducción realizada por Pedro de Hegedüs a la tesis de graduación de Langlade de 1947, se expresa: “En verdad Chile puede sentirse orgulloso de poseer un Instituto de Educación Física cuyos pilares son los mismos que sustentaron la obra original y pródiga del Padre H. Ling. Esta trayectoria extraordinaria dentro del panorama americano se debe en su total extensión al infatigable esfuerzo de Joaquín Cabezas, quien a principios de siglo trajo a estas tierras, vírgenes aún en el terreno de la Educación Física, el fecundo bagaje de sus conocimientos adquiridos en el viaje de estudio que realizara a Suecia” (Langlade, 1947a: 1).

<sup>338</sup> Nacido el 20 de noviembre de 1896, “Ex-Director y Ex- Catedrático del Instituto de Educación Física y Técnica de la Universidad de Chile y Director de la Escuela de Educación Física de la Universidad del Norte (Antofagasta, Chile)” Información que figura en la portada del libro a quién se lo dedican con su foto y con la siguiente frase: “Maestro de maestros y apóstol de una educación física orientada hacia un concepto universal del hombre, de claro contenido biológico y decidida fundamentación social” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 7). Lo biológico es la base epistémica más sólida y principal que sostiene el libro y a la gimnástica.



pretensión de universalidad y de llegar a una unidad y coherencia científica sin caer en el eclecticismo ni perder la especificidad de cada una de ellas.

En relación a las diferencias entre la gimnasia y el deporte, Langlade sostiene que “el movimiento deportivo tiende al dominio de la técnica”, por su misma estructura tiene una finalidad utilitaria inmediata: consecución de tantos y el triunfo del equipo (CNEF, 1952b: 8 – 9). A diferencia de la gimnasia, “ningún movimiento deportivo tiene en cuenta, antes que nada, al hombre como unidad psíco-física y su necesidad de equilibrio de formas, funcionalidad y psiquismo. En el deporte educativo ese equilibrio cuando se obtiene, es el resultado de una juiciosa gradación en las distintas actividades” (CNEF, 1952b: 9). Mientras que la gimnasia

busca solo formas de movimiento y efectos que favorezcan al individuo (...) se realizan no por el movimiento mismo, sino por los efectos que provocan en el organismo humano. Y los principios de movilidad articular, localización del esfuerzo, distribución del trabajo de valores morfogenético-posturales, etc. se relacionan siempre directamente con el hombre y no con un fin utilitario inmediato (CNEF, 1952b: 9).

Si bien se marcan las diferencias, y mutua afectación entre ambos, pareciera que el deporte comienza a primar y afectar a la gimnasia. “En 1939, pero más aún en la Segunda Lingiada esa influencia del deporte en el campo gimnástico llega a manifestarse con toda plenitud” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 31).

En la última parte del libro, titulada “El Futuro de la Gimnasia”, bajo el título “La formación de los cuadros profesionales del área de la educación física y el deporte”, queda explícito al nombrarse la educación física y el deporte y no así la gimnasia, que esta queda incluida y, por lo tanto, subsumida dentro de la educación física, no así el deporte. Allí los autores expresan:

La gimnasia como ‘agente’ de la educación física y como expresión deportiva, evolucionará de acuerdo a la formación futura de docentes y técnicos. Aunque sobre este aspecto existe actualmente una posición clara y definida, se notan profundas diferencias en los procesos formativos de los educadores físicos y los entrenadores deportivos en el mundo” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 513).

Pareciera que la gimnasia hacia la década de 1970 “evolucionaría” y serviría a dos campos bien separados y definidos: la educación física y la formación de sus profesores, y el deporte y la preparación de sus técnicos. Los autores son visionarios sobre el fenómeno de deportivización de las sociedades que ocurriría en las siguientes décadas al desarrollarse el “auge del deportismo espectacular” y sus impactos en la gimnasia.

Ya hemos señalado la influencia del deporte de competencia sobre la gimnasia. Como todo hace prever que el desarrollo deportivo general y en especial la vertiginosa carrera hacia el profesionalismo, continuará su evolución, su influencia -como innegable realidad sociológica- se hará sentir aún más sobre la gimnasia (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 514).

A diferencia de Vaz Ferreira<sup>339</sup>, quien tenía una mirada crítica y lo llamaba “recordismo especialista”, Langlade señala la diferencia entre el deporte espectáculo y el deporte como medio de educación, entendiendo a cada uno del siguiente modo:

El deportismo espectacular es la lucha constante en procura del ‘récord’. Es la actividad de una ‘élite’, de grupos de selección, que busca la performance destacada y los halagos de toda naturaleza (...) Es la actividad de unos pocos, para solaz y recreación de muchos miles (...) Es un mal necesario, pues son los hombres ‘record’ las estrellas que polarizan la atención de los niños y jóvenes y a quienes éstos toman como objetivo. Pero es de cuenta del educador canalizar y orientar ese deseo y fervor de niños y jóvenes por senderos apropiados de la Educación Física, que los alejen de los peligros de la especialización y del ‘record’ mismo y los impulse a la actividad física como una forma amena, agradable y eficiente de lograr educación y salud, (...) tener en cuenta a todos y cada uno dedicándole el profesor, cuando es preciso, más tiempo a los sub-dotados, que son los que necesitan mayor instrucción y quienes más gozarán de la influencia benéfica del movimiento. (...) El deporte espectacular, (...) es privativo de los super-dotados (CNEF, 1952b: 8-9).

Desde una mirada normalizadora y funcionalista de lo social se establecen clasificaciones de “super-dotados” y “sub-dotados” motrices, los primeros en el campo del deporte espectáculo y los segundos a quienes el sistema educativo debe priorizar en su atención. El deporte espectáculo se entiende que es un “mal necesario” para el desarrollo de lo social y ocupa una función importante dentro de la sociedad; los educadores deben canalizar en forma educativa los sentimientos que generan la admiración y la imitación de los “super-dotados”.

En la línea de lo planteado anteriormente, los autores al final del libro advierten el incremento del deporte en la educación física escolar y liceal al señalar los cambios a futuro que albergará la gimnasia: el aumento en las exigencias del rendimiento buscando el performance personal, la exaltación de la destreza y los ejercicios de corte deportivo; la sustitución del esquema por el tema y en menor medida del circuito; aumento del ritmo en la motricidad y de lo rítmico-expresivo en las niñas, disminución de los intereses morfogenético-posturales. Agregan exclusivamente para la edad liceal: la menor distinción entre lo masculino y lo femenino, mayor incremento de la interioridad en la forma, y la gimnasia de los varones adquirirá un corte netamente atlético-deportivo y la de las señoritas entrará decididamente a lo rítmico-expresivo. Y contraponen estos cambios con los de un punto de vista “higiénico-educo-formativo” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 517 - 518).

Llegado a este punto, nos parece importante plantear como hipótesis, si el intento de unificación de la gimnasia a partir de 1939, no contribuyó en paralelo a su debilitamiento y sumisión al campo de la educación física y de esta última al campo del deporte. Quizás el propósito de los autores con el libro, y en especial, en su intento de buscar principios generales a todas las líneas gimnásticas, buscaban darle un mayor estatus científico, y por lo tanto, teórico y que predominara o por lo menos tuviera un lugar destacado sobre el resto de los medios de educación física. Sin embargo, quizás el efecto fue inverso.

---

<sup>339</sup> Sobre datos de su biografía referirse al capítulo 1.

### 3.2. En la búsqueda de un estatuto científico para la gimnasia: 28 principios de aceptación general

En este apartado se analizan las concepciones de ciencia y de teoría que subyacen en los planteamientos de las principales obras de Alberto Langlade, dando cuenta de las bases epistemológicas en tanto cimientos que sustenta su edificio gimnástico. Los autores los reúnen en veintiocho principios de aceptación general, en su intento de unificación teórica con bases científicas, pero aclaran que esta síntesis no significa

la caída en un eclecticismo que seduzca por su simplicidad, pero sumamente discutible en su filosofía y aplicación. La síntesis que buscamos es la selección de principios generales válidos en el área de las formulaciones de base y de los contenidos pedagógicos y técnicos, *que puedan ser aceptados por la mayoría, si no la totalidad de las 'líneas' gimnásticas actuales* (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 495-496, cursiva de los autores).

Se circunscribe la búsqueda de principios a los contenidos pedagógicos y técnicos, o sea, como se abordará en un apartado posterior, a las afectaciones de las pedagogías y las didácticas, fundamentalmente a partir de los avances de las psicologías, al campo de la gimnástica. En esta búsqueda de principios generales, se marca la pretensión de estatuto científico.

1. Asignamos al término “principio” la aceptación de: verdad más o menos general, con razonable fundamentación científica (...)
4. (...) se utilizarán expresiones terminológicas en la acepción que los autores estiman es más común en el área.
5. (...) Tal vez sólo deba verse en él – a grandes líneas- un deseo de ir de lo general a lo particular
6. El conjunto de principios, por la interrelación de sus contenidos determinará la constitución de un cuerpo de doctrina<sup>340</sup> (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 496).

Se trasluce la búsqueda de una ciencia en tanto verdad general y que pueda reunir a todas las “líneas” gimnásticas; en cierta medida, lejos de aceptar que las variadas líneas puedan estar sustentadas en teorías científicas diversas e incluso contrapuestas, se pretende una idea de unificación y la búsqueda de una verdad, que podría remitir a una idea positivista de ciencia. Y se aclara

que, a su criterio, podrían ser aceptadas sin discusiones de fondo por la mayor parte, si no la totalidad, de las ‘líneas’ gimnásticas en la actualidad. Esos principios plantean temas emergentes de los campos doctrinario-filosófico, pedagogo-didáctico y técnico de la gimnasia. (...) Sirva ésta, nuestra actual contribución, como el cimiento de una anhelada y real *Teoría General de la Gimnasia* que acepte: a) la unidad a nivel de conceptos fundamentales; b) subordine ‘las técnicas’ a los objetivos educacionales; c) el carácter temporal (provisorio y evolutivo) de las ‘técnicas’ en relación al progreso científico general (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 508).

A esto se suma una idea evolutiva y de progreso de la ciencia, propia del positivismo. La Teoría General de la Gimnasia sería así la “real” ciencia positiva, verdadera, que reuniría una unidad de

---

<sup>340</sup> Utilizando el término en el sentido de: conjunto de principios formando un todo coherente.

conceptos en un cuerpo de doctrina emergentes del campo doctrinario-filosófico, pedagógico-didáctico (informado por las variadas psicologías: positivo-experimentales o conductistas, cognitivistas, pragmatistas y espiritualista-escolanovistas) y técnico de la gimnasia.

El nivel de los procedimientos de aplicación de los principios se ubica en el campo pedagógico y gimnástico: “un espíritu de síntesis, que permita la formulación de grandes principios, al tiempo que reconozca la multiplicidad de procedimientos técnico-pedagógicos” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 519). O sea, las líneas gimnásticas se mantienen con sus diversas prácticas procedimentales pero todas son sustentadas por idénticos principios científicos. Esto es lo que diferencia a las “líneas” o “corrientes” de las “escuelas” gimnásticas, las primeras con pretensión universal y científica, ubicadas a partir de 1900<sup>341</sup>, y las segundas con espíritu dogmático y nacionalista, y desarrolladas entre 1800 y 1900.

*Escuela gimnástica: la expresión de doctrina (filosofía) que fundamenta y dá razón a un quehacer técnico y metodológico con características propias y definidas, en la que predomina un espíritu cerrado, dogmático y nacionalista que impide recibir influencias foráneas y retarda un natural proceso evolutivo. Línea o corriente gimnástica: expresión de trabajo asentada en una doctrina (filosofía) que intenta fundamentar y dar razón a un quehacer técnico y metodológico en constante integración, predominando en ella un espíritu amplio y una conciencia universal que impulsa a la búsqueda inquieta de contribuciones que aseguren el natural proceso evolutivo. (...) Expresa una posición más abierta a la experimentación científica, tanto en lo biológico como en lo pedagógico-filosófico, al tiempo que un reconocimiento de múltiples posibilidades técnicas para la obtención de finalidades semejantes. (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 295 – 296, cursiva de los autores).*

Se insiste en una concepción de ciencia que evoluciona en un proceso natural, y está compuesta por aspectos biológicos y pedagógico-filosóficos para informar a la multiplicidad de técnicas que albergan a las variadas líneas gimnásticas. Se distinguen dos campos: el teórico-científico y el práctico, el primero se configura en torno a lo universal y a la apertura entre líneas que está dada por los aspectos científicos que las unifican en el campo de la doctrina, y el segundo, con un carácter fragmentario, remite a las técnicas de los movimientos (aspecto técnico) y a las construcciones metodológicas y didácticas (aspecto pedagógico-didáctico centrado en lo instrumental) que serán abordadas en un apartado específico. Así son presentados en la siguiente cita:

*La universalización o espíritu abierto de las ‘líneas’ o ‘corrientes’ tiene fundamentalmente una expresión fragmentaria y que ella (...) más que al campo de la doctrina principalmente llega al de los ejercicios en sí (estructuras y técnicas de movimiento) y también a la construcción de la lección, dirección metodológica de las mismas y su comando” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 295 – 296, cursiva de los autores).*

A partir de esta distinción delimita una Teoría General de la Gimnástica, ubicada en el terreno científico y de desarrollo histórico de la gimnasia, una Teoría Especial de la Gimnástica, referida al

---

<sup>341</sup> “Nace con los Movimientos del “Centro”, “Norte” y “Oeste” (...) que caracterizamos como de ‘Despertar y eclosión”” (Langlade y Rey de Langlade, 1970: 296) pero se hace más evidente y materializa a partir de la I Lingiada en 1939.

campo técnico y una Didáctica de la Gimnástica circunscripta a los aspectos metodológicos, pedagógico-didácticos e instrumentales. En base a estas tres subdivisiones se estructuran los programas de Teoría de la Gimnasia y así se definen en el Manual que sustenta el curso:

La ‘Teoría General de la Gimnástica’ es la parte de nuestro estudio que encara el enfoque general del panorama del movimiento gimnástico. Sitúa, ordena y relaciona, histórica y pedagógicamente, las distintas escuelas o modalidades de trabajo y establece las bases y principios generales de la actividad<sup>342</sup>.

La ‘Teoría Especial de la Gimnástica Educativa’<sup>343</sup> es aquella que estudia los objetivos y la organización de esta rama de la educación, la confección de los planes de trabajo, la dosificación y la técnica de ejecución de los ejercicios, etc., etc<sup>344</sup>.

La ‘Didáctica de la Gimnástica’<sup>345</sup>, finalmente, reúne las normas para la aplicación de las conclusiones didácticas generales a la disciplina en cuestión, o sea, las reglas o métodos racionales por medio de los cuales se obtienen resultados en la enseñanza. En otras palabras, es la ciencia y el arte de enseñar la Gimnástica<sup>346</sup> (Langlade, 1956d: 3).

Del análisis de la cita se puede decir que hay, por un lado, una ciencia llamada “Teoría General de la Gimnasia” que analiza las diversas escuelas y movimientos gimnásticos, y por el otro, una ciencia llamada “Didáctica de la Gimnástica” a la que pretende unificar en principios de aceptación general, que reúne normas, reglas y métodos racionales para la obtención de resultados. La concepción de ciencia en esta segunda acepción es instrumental y tecnológica, con cierta imposibilidad de configuración de un campo de saber con una episteme propia, más cercano a lo teleológico y prescriptivo que a un campo de conocimiento. Si bien se señala la interrelación entre los tres ámbitos, “los tópicos de la Teoría Especial se basan en los conceptos de la Teoría General y se complementan con los aportes de la didáctica de la Gimnástica” (Langlade, 1956d: 3), no deja de traslucirse para el campo de la didáctica y en general de la Teoría Especial de la Gimnástica, un campo con cierta debilidad epistémica y con un saber más que nada centrado en el saber hacer y su dimensión instrumental, práctica y tecnológica.

Desde el punto de vista de la Didáctica determinaremos los mejores métodos de enseñanza; la selección de los ejercicios y su graduación respecto del sexo, la edad o los intereses de los ejecutantes; las diferencias anatómicas, fisiológicas y temperamentales entre el niño, el hombre y la mujer; las formas de comandar y los diversos ‘métodos o maneras de trabajar’ (Langlade, 1956d: 3).

<sup>342</sup> Esta Teoría es desarrollada ampliamente en el Libro I y Primera Parte Libro II de 1970 y en las bolillas 2 a 9 y 2 a 15 del primer curso de Teoría de la Gimnasia Plan 1956 y 1966 respectivamente (ISEF 1956j; 1966c).

<sup>343</sup> Se denominaba Teoría Especial de la Gimnasia Formativa – Educativa en el Plan de 1956 y Teoría Especial de la Gimnástica Neo Sueca en el Plan de 1966. Es de destacar la influencia neo-sueca también a lo largo de la década de 1960, si bien los autores desarrollan en el campo teórico una gran incursión en la gimnasia moderna o expresiva alemana.

<sup>344</sup> Esta Teoría es desarrollada ampliamente en la Segunda Parte del Libro II de 1970; en las bolillas 10 a 33 y 16 a 34 del primer curso de Teoría de la Gimnástica Plan 1956 y 1966 respectivamente (ISEF 1956j; 1966c); y en las bolillas 1 a 14 y 1 a 21 del segundo curso de Teoría de la Gimnástica Plan 1956 y 1966 respectivamente (ISEF 1956k; 1966a).

<sup>345</sup> Se denominaba Didáctica de la Gimnasia Formativa – Educativa en el Plan de 1956 y Didáctica de la Gimnástica Neo Sueca en el Plan de 1966.

<sup>346</sup> Esta Didáctica se desarrolla en la Tercera Parte del Libro II de 1970 y en las bolillas 15 a 29 y 22 a 36 del Segundo Curso de Teoría de la Gimnasia Plan 1956 y 1966 respectivamente (ISEF 1956k; 1966a). Si bien el Manual de 1956 se denomina Didáctica de la Gimnástica contiene aspectos tanto de Teoría Especial como de Didáctica de la Gimnástica.

La Didáctica, como ciencia y arte a la vez, se presenta como aquella que estudia los métodos de enseñanza y las disciplinas que lo estudian, determinados por características anatómicas y fisiológicas de sexo, edad. La concepción de ciencia es positivista y tecnológica, y ubicada como se profundizará en un apartado específico, en la *didáctica curricularizada* de raigambre anglosajona. La influencia norteamericana es puesta por los autores como uno de los principales factores que incidieron en la “revolución gimnástica”, en la transformación de las “escuelas” (período 1800 - 1900) en “movimientos” (1900 – 1939) y en el surgimiento de las “líneas” (1939 en adelante).

Por lo demás, es preciso insistir en que esta revolución gimnástica se desarrolló paralelamente a un *nuevo concepto de vida y sus problemas*, en relación directa a su vez con planteamientos laborales de carácter mecanicista. Las ideas del norteamericano Federico Wislow Taylor (1856-1915) con sus conceptos de economía en el esfuerzo, fueron aplicados al trabajo y, en cierto modo, a la gimnasia (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 30, la cursiva es nuestra).

Los principios de la administración de Taylor ubicados en el campo económico y aplicados al trabajo, también lo hicieron en la gimnasia, en el campo de la didáctica, y en las ciencias humanas y sociales en general. Formaron parte del complejo entramado biopolítico, “de un nuevo concepto de vida y sus problemas”, que identificó la política con la economía, sustituyéndola completamente o dejándola en un lugar secundario. Por ello la importancia de la vida en tanto puro organismo y su regulación a través del desarrollo de las ciencias de la naturaleza que dictaminaban las bases epistemológicas de las ciencias del espíritu, las humanidades en sentido amplio dentro de las que se encuentran la pedagogía, la psicología, entre las que más impactaron en el campo de la gimnástica. La manera de estructurar y clasificar los variados movimientos gimnásticos desarrollados a partir del 1900, se realiza en base a tres variables o cambios principales donde ubica a cada uno de los autores más representativos:

- 1- Artístico-rítmico-pedagógicos (Euritmia de J. Dalcroze y Gimnasia Moderna Alemana ubicados en el “Movimiento del Centro”).
- 2- Técnico-pedagógicos (Gimnasia Natural Austríaca, ubicada en el “Movimiento del Centro”. Björkstén, Buhk, Falk Carlstén -J. C. Thulin entre este grupo y el científico- ubicados en el “Movimiento del Norte” y G. Hébert en el “Movimiento del Oeste”).
- 3- Científicos (J. Lindhard ubicado en el “Movimiento del Norte” y E. Marey; F. Lagrange; Ph. Tissier -G. Demeny entre este grupo y el técnico-pedagógico- ubicados en el “Movimiento del Oeste”)<sup>347</sup>.

A partir de esta clasificación se puede concluir que los autores asocian lo científico a los avances de la fisiología y sus repercusiones en el área de la gimnástica, ciencia a su vez, que revolucionó, junto

---

<sup>347</sup> Para un cuadro panóptico de todos los “movimientos” gimnásticos referirse a Langlade; Rey de Langlade (1970: 36).

a las transformaciones recientemente analizadas del campo de la economía y la regulación del trabajo, las maneras de hacer ejercicios de un cuerpo mecánico a una máquina, tanto en la gimnástica como en el deporte y sus afectaciones mutuas<sup>348</sup>.

Lo pedagógico en esta clasificación se utiliza como un complemento tanto del grupo artístico como técnico y la “verdadera” ciencia, la experimental, es puesta del lado de las ciencias biológicas.

La Teoría General, Especial y Didáctica de la Gimnástica se apoya sólidamente en las ciencias biológicas, entre las que debemos destacar la Higiene, la Biología, la Anatomía, la Kinesiología y la Fisiología<sup>349</sup> del sujeto sometido a ejercicios físicos. Pero consideramos al hombre no como un ser únicamente provisto de atributos físicos sino como unidad psicofísica. La moderna Teoría de la Gimnástica recurre a las ciencias psicológicas, y su Didáctica Especial se apoya siempre en los principios de base de la Didáctica General, la Psicología Experimental y la Psicopedagogía<sup>350</sup>” (Langlade, 1956d: 3 - 4).

Se presenta un corte claro entre el Manual de 1956 donde la Didáctica de la Gimnasia se basa en una psicología conductista y de base epistémica biológica y el libro de 1970, como abordaremos más adelante en este capítulo, donde integra a la psicología experimental la compleja trama de corrientes escolanovistas que albergan en su seno una mezcla de perspectivas espiritualistas, positivistas y pragmatistas.

Mediante el curso de Teoría de la Gimnasia (que comprende las tres: la general, la especial y la didáctica) el profesor de educación física adquiere la aplicación y utilidad práctica de todas esas ciencias. Así Langlade destaca que “por cuanto es la materia que relaciona una serie de asignaturas y conocimientos de los que, muchas veces, el alumno desconoce la aplicación práctica que puede tener en su futura actividad profesional” (Langlade, 1956d: 4). E insiste en tres conocimientos: anatómico, kinésico y fisiológico,

que aisladamente poco significan para el futuro educador, en la cátedra de Teoría de la Gimnástica se reúnen y amalgaman y son la base de toda especulación teórica acerca del valor morfogenético de algunos ejercicios, de su rol importante desde el punto de vista postural, del movimiento gimnástico como generador de valores articulares, del uso de las sinergias, etc. (Langlade, 1956d: 4).

A través de una concepción positivista de ciencia, se pretende otorgar a la gimnasia, disciplina centrada en el hacer, un estatuto científico, y para ello se delimita una Teoría de la Gimnástica que se configura en forma prescriptiva por las ciencias experimentales (tanto psicológicas como biológicas).

Concretando podemos sostener que la Teoría de la Gimnástica capacita para responder a las interrogantes de ¿qué se debe hacer? ¿cómo se debe hacer? ¿por qué se debe hacer? Que mantenidas y dilucidadas por la Teoría de la Gimnasia en la medida que las ciencias naturales lo permiten aseguran la presencia del principio de investigación experimental que debe existir en toda ciencia” (Langlade, 1956d: 4).

---

<sup>348</sup> Para un análisis de estas transformaciones en el contexto francés se sugiere Gleyse (2011).

<sup>349</sup> “Normas de conducta y disciplinas dictadas por la Fisiología y la Fisiología de los ejercicios físicos, en sus caracteres -principalmente esta última- de ciencias experimentales” (Langlade, 1956d: 4).

<sup>350</sup> “Conocimiento del temperamento y de los intereses humanos (del hombre, del niño y de la mujer) y los grupos por ellos formados provistos por las Ciencias Psicológicas” (Langlade, 1956d: 4).

Y para ello, diez años más tarde, en el primer curso de Teoría de la Gimnástica, adelantándose a lo que escribieran al final del libro de 1970, se proponen construir un cuerpo de principios, “cómo el objetivismo cientificista llevará a establecer principios fundamentales comunes a todas las ‘líneas’. Futuro y actitud previsibles” (ISEF, 1966c: 2). Se establece la idea de objetividad a través del establecimiento de una única ciencia común a todas las líneas gimnásticas. La ciencia o teoría en esta parte es prescriptiva y encierra un alto grado de progreso y evolución, característica decimonónica de las ciencias biológicas a partir de las interpretaciones positivistas a la teoría darwiniana. “Pero la actual Teoría de la Gimnástica no solamente plantea el panorama, los fines y los medios de la gimnástica sino que, ampliando su campo como consecuencia de la evolución cumplida, sienta *reglas generales aplicables a toda la educación física*” (Langlade, 1956d: 4<sup>351</sup>). Volviendo a lo planteado en el apartado anterior, a partir de esta pretensión de objetividad científica de la gimnástica que aspira establecer reglas generales, lo científico se acerca más a lo prescriptivo e ideológico, y se confunde o subsume la gimnástica en el campo general de la educación física; con pretensión de exhaustividad científica quizás se obtiene un resultado inverso: el debilitamiento de la disciplina.

Para finalizar este apartado, nos parece necesario señalar la vinculación de esta pretensión científica de la gimnástica con el desarrollo de la investigación al interior del campo académico y profesional de la educación física y la emergencia mediante el langladismo de una *discursividad académica* muy vinculada al desarrollo profesional del campo, como se muestra en la próxima cita.

Indirectamente, el conocimiento de la Teoría General de la Gimnasia lleva a: (...) exaltar el espíritu de investigación y guiarnos hacia el campo de la generalización de principios, frente a los distintos ‘medios’ de que se vale la acción educadora (...) enfocar los hechos, problemas y soluciones de la profesión con un objetivismo científico (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 12).

Pero esta discursividad *académico universitaria* se entremezclaba y combinaba con una *normalista*. A partir del desarrollo del “Principio del docente como elemento orientador” se reproduce un cuadro del profesor Enrique Romero Brest<sup>352</sup>, donde se explicita que “el maestro actúa por la fuerza de su personalidad” y a partir de allí se extraen tres columnas que agrupan los siguientes factores:

1. Formación: general (científico-filosófica), pedagógica, técnica y didáctica
2. Valores morales: norma de verdad, autenticidad y vocación definida como ejemplo de su propia vida, capacidad para despertar confianza y amistad, sentido de responsabilidad, conocimiento del alumno y técnica de la profesión

---

<sup>351</sup> La cursiva es del autor.

<sup>352</sup> Hijo del “padre” de la educación física argentina. Cuadro extraído del “Curso de Orientación e Información para Inspectores de E. Física, Resumen de clases,” La Plata, 1957, p. 29.



3. La personalidad se ejercita en las siguientes tres formas de actividad: docencia, estudio e investigación (Romero Brest *apud* Langlade; Rey de Langlade, 1970: 499).

Si bien se priorizan los aspectos normalistas centrados en la personalidad del maestro, los valores morales, la vocación, esto es combinado con aspectos que refieren a una discursividad universitaria como lo son la investigación y los aspectos científico-filosóficos y técnicos de la formación.

En el último capítulo de la obra, al hablar sobre el futuro de la gimnasia y de la formación de los cuadros profesionales del área de la educación física y el deporte, señalan: “Aún el principio de una ‘formación superior del tipo universitario’, está lejos de ser una realidad generalizada” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 514). La aspiración sostenida de que el campo de la educación física debía tener un carácter universitario fue clave en discurso langladiano, tanto a nivel de las acciones, conjugado a través de la investigación sistemática en el área de la gimnástica, como en los reclamos y proclamas constantes ante autoridades, estudiantes, docentes y actores clave del ámbito universitario, pedagógico y político del momento.

### **3.3. Educación Física: salud y educación**

La educación física para Langlade forma parte integral de la educación a través de su elemento de trabajo específico: el movimiento. “La Educación Física es parte integral del todo indivisible que es la Educación” (Langlade, 1956d: 7).

‘La Educación Física’ (...) se vale principalmente del movimiento con el fin de lograr la Educación. (...) Tiene por fines, además de los generales de la Educación, los de provocar, mantener o restaurar un equilibrio funcional, morfológico y espiritual, al mismo tiempo que crear hábitos que nos mantengan dentro del concepto de salud (...) creación de hábitos higiénicos (CNEF, 1952b: 7; Langlade, 1956d: 7).

La educación ya no es “preparar para la vida” sino “la vida misma” y adquieren importancia sus diferentes etapas, donde en cada una debe haber educación y educación física. Lo físico en tanto orgánico remite al equilibrio funcional (de los diferentes órganos del cuerpo) y morfológico (de las diferentes estructuras del organismo que deben tener una forma y postura pautada por índices de normalidad) y al desarrollo de la salud mediante la adopción de hábitos higiénicos (a través de normas de conducta adecuadas para un correcto cuidado del organismo).

Desde el organismo se define al ser humano como un sujeto uno, biológico, de la conciencia, un yo que entra en conflicto entre una multiplicidad de impulsos, deseos y necesidades que debe controlar para un funcionamiento integral.

El ser humano es una individualidad biológica, con necesidades, impulsos y deseos que exigen satisfacción para que el organismo funcione. (...) Durante el desarrollo, las exigencias de los distintos Yo se hallan en conflicto constante; estos conflictos, sin embargo, están constantemente armonizándose

porque el organismo realiza toda clase de esfuerzos para funcionar de manera integral (Langlade, 1956d: 15).

Hay posibilidad total de funcionamiento integral y coherente del organismo a través de la conciencia, a partir de una mente que es efecto de ese sustrato biológico que es el organismo. “La mente es una función del cuerpo” (Langlade, 1956d: 7), cognitivismo moderno<sup>353</sup> que sustituyó el dualismo alma – cuerpo por el de mente – cuerpo, y en este caso en la forma de un positivismo organicista: el cerebro como órgano de la mente (Behares, 2007: 59) es una función del cuerpo. Pero en esta forma de entender la relaciones entre mente y cuerpo, ambos órganos biológicos del organismo, se señala que “pretender mantener la separación tradicional de mente y cuerpo, espíritu y materia, en el terreno de la Educación es hoy inadmisibile” (CNEF, 1952b: 7; Langlade, 1956d: 7). Se pretende integrar la mente, el cuerpo y el espíritu a través de un cognitivismo: un sujeto uno, de la conciencia que intenta armonizarlos en forma coherente mediante el yo que unifica cada una de estas partes.

Desde estas premisas, la racionalidad científica estará dada por los dictámenes de la fisiología que establecerán diferentes etapas de desarrollo evolutivo según un cuerpo y una mente orgánicas.

Si se aspira a lograr una práctica racional de la gimnasia, es de la mayor importancia tener en cuenta el desarrollo físico y psíquico que caracteriza cada edad fisiológica. El desarrollo biológico del ser humano se hace mediante el establecimiento de períodos bien marcados, separados entre sí por épocas de transición. Cada una de ellas está caracterizada por el hecho de que ciertos órganos que rigen las funciones físicas o espirituales alcanzan un desarrollo suficiente, mientras otros permanecen en vías de formación. Es necesario pues provocar en éstas últimas una actividad que no contrarie o impida su evolución natural, en el desarrollo del ser (Langlade, 1956d: 57).

Lo orgánico determina tanto lo físico como espiritual del ser humano, y lo natural es identificado con lo científico y lo orgánico, y su estudio es necesario para administrar ejercicios acordes a estos principios. En este entramado discursivo, el principio de educación integral<sup>354</sup> se entiende como una unidad orgánica indivisible entre lo psíquico, lo físico y lo espiritual, unidad lograda mediante la conciencia unificadora de la mente. Se jerarquiza el concepto de integralidad y para ello, al hablar del caos gimnástico e introducir una extensa cita de Paplauskas-Ramunas en su obra “La educación física en el humanismo integral<sup>355</sup>” los autores sostienen:

Hay la pedagogía del siglo XX se ha convertido en una pedagogía de medios exclusivamente, en lugar de ser una pedagogía de fines y medios a la vez. (...) ¡En consecuencia, el desarrollo físico parece puesto fuera del desarrollo armonioso e integral de la personalidad del educando! (...) Ay! Lo que falta, es el espíritu potente, el espíritu de síntesis, de integración centrada sobre el concepto claro, preciso, completo del hombre y del ideal educativo (Paplauskas-Ramunas *apud* Langlade; Rey de Langlade, 1970: 410).

<sup>353</sup> Entendemos por cognitivismo moderno aquí, “el atajo cognitivista que, excluyendo tanto al ‘cuerpo’ como al ‘alma’, nos ofrece como único espacio de acción lo que desde Descartes nos acostumbramos a llamar ‘mente’” (Behares, 2007: 2).

<sup>354</sup> Unidad psico-física del ser humano (CNEF, 1952b: 7).

<sup>355</sup> Paplauskas-Ramunas, A. *L'Éducation physique dans l'humanisme intégral*. Les Editions de la Université d'Ottawa, Canadá, 1954.

Desde los mejores presupuestos biopolíticos se equipara la educación a la lucha por la vida, y se sostiene que “si los fines últimos de la educación y la vida son perdidos de vista” se entra en el caos gimnástico (Paplauskas-Ramunas *apud* Langlade; Rey de Langlade, 1970: 409 - 410). Para su solución proponen recuperar la integralidad, así lo físico está al servicio del ser humano integral. Así la vida se extiende más años, biopolíticamente la educación física “nos mantiene jóvenes física y espiritualmente durante más años, alejando el umbral de decrepitud” (CNEF, 1952b: 7). Lejos de un concepto de poder represivo y de salud centrado en la cura de la enfermedad se propone un poder productivo. “Conviene expresar que por salud entendemos algo positivo, una condición o capacidad intensas, una mayor vitalidad y acrecentada fuerza de resistencia, así corporal como anímica/psíquica” (CNEF, 1952b: 7; Langlade 1956d: 13). Así la biopolítica talla en lo más fino de la educación física, quizás la salud sea su principal exponente.

A su vez, el concepto de salud pareciera se convirtiera en un gran significante aglutinador de varios significados, redes de sentido. Se cita a Homer B. Reed en su texto *Psicología de las materias de Enseñanza Primaria* en su capítulo XXVI “Higiene y Educación Física, Objetivos de la Educación Higiénica,” donde se expresa como su principal objetivo “adiestrar a los niños para adquirir y conservar la salud” y la define como “el equilibrio fisiológico o el funcionamiento efectivo de todos los órganos del cuerpo (...) la estabilidad emotiva, la desenvoltura en las actividades sociales (...) no es solamente fisiológica sino también mental y moral” (Read *apud* Langlade, 1956d: 13). La salud de un modo similar aunque incluso mayor que el significante educación integral, pretende articular todas las dimensiones del ser humano (física, emocional, social, moral, espiritual). Así, a partir de la investigación de Páez (2018)<sup>356</sup> sostenemos que en el significante salud convergen una multiplicidad de significados equivalenciales, se llena de tal manera de sentido que al pretender significar todo, no significa nada, se vacía<sup>357</sup>.

La salud funciona como un discurso totalizante, ideológico<sup>358</sup> y a partir de esta construcción discursiva se despliegan los principales objetivos de la educación higiénica según el “Joint Committee on Health Problems in Education o The National Education Association”, la “American

<sup>356</sup> En este punto Páez (2018) desde el análisis político del discurso analiza en otro contexto histórico, cómo el discurso de promulgación de la obligatoriedad de la educación física escolar a inicios del siglo XXI en Uruguay es fundamentado también desde la salud y la higiene pública.

<sup>357</sup> Tomamos aquí la categoría de significante vacío que según Laclau es (1996: 69), “en el sentido estricto del término, un significante sin significado”. Entendiendo a este como un sistema sostiene que “es sólo privilegiando la dimensión de equivalencia hasta el punto en que su carácter diferencial es casi enteramente anulado –es decir, vaciándose de su dimensión diferencial- que el sistema puede significarse a sí mismo como totalidad” (Laclau, 1996: 75). El carácter diferencial de los elementos equivalenciales (moral, psíquica, espiritual, orgánica, social) son prácticamente anulados para aglutinarse y configurar un discurso totalizante con un fuerte carácter ideológico: la salud.

<sup>358</sup> Se entiende como discurso ideológico a aquel que tiende a “autoproclamarse como un sistema de significaciones originario, fijo, total, positivo, completo, universal y no susceptible de ser desmantelado” (Buenfil, 1993: 6).

Medical Association” y el Curso de Estudios de la ciudad de Baltimore (Langlade, 1956d: 13). La influencia de Estados Unidos en todo lo relativo a la educación física escolar fue más que clave.

Se equipara la educación física a lo higiénico en torno al poder aglutinador y salvador de todos los males que es la salud y que apunta al bienestar total, “Educación Física y educación higiénica, tiene un mismo objetivo final: promover el bienestar físico y psíquico del hombre” (CNEF, 1952b: 7).

En el mismo sentido que lo anterior, pareciera que la educación física es el principal exponente de la salud entendida como “higiene plena” y es el significante que mejor expresa el discurso de la educación integral en el campo de la educación física:

El sistema normal de la educación física, es aquel que resulta de la alianza íntima y perfecta de los juegos, la gimnasia y los deportes<sup>359</sup> y, en fin, de la higiene plena, cuyo fin soberano es estimular la integración y prevenir la desintegración en los diversos niveles de la vida interior y exterior del hombre (Paplauskas-Ramunas *apud* Langlade; Rey de Langlade, 1970: 412).

Langlade y Rey de Langlade desarrollan los siguientes cuatro principios fundamentales de la educación física que han sido vastamente citados por los estudiantes en sus tesis de grado y analizados en el primer capítulo: continuidad, dosificación o progresividad, variabilidad y alternancia (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 501-503)<sup>360</sup>. Todos ellos centrados fundamentalmente en el cuerpo orgánico en términos de desarrollo evolutivo. En el libro de 1970 se agrega una mayor fundamentación pedagógica, introduce el principio con cita de algún pedagogo como Nassif y agrega los principios didácticos (de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil) dando cuenta de una didáctica típicamente comeniana. Pero se mantiene el núcleo duro orgánico o biológico que sustenta a la educación física.

Otro claro ejemplo de esto se encuentra al analizar los cuatro objetivos “inmediatos, directos y fundamentales de la educación física (aceptados en la literatura técnica)” que coinciden con los cuatro factores dentro del “objetivo psico-motor de la gimnasia” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 413, 415, 497). Según los autores, “cada uno de los medios o agentes contribuirá predominantemente – por sus técnicas propias- a exaltar uno de estos objetivos<sup>361</sup>” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 413) y señalan que “debe correr de cuenta preferente de la gimnasia lo relativo a

---

<sup>359</sup> Los autores aclaran a nota al pie: “posición que simplificamos a los efectos de este trabajo, sin por ello ignorar las posibilidades ofrecidas por la danza y las actividades generales al aire libre” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 412), como los campamentos y las excursiones (Langlade, 1956d: 7). Presenta como medios o agentes de la educación física en el período escolar – liceal: a) Gimnástica b) Juegos c) Deportes d) Danzas (CNEF, 1952b: 8).

<sup>360</sup> Estos principios además de ser desarrollados dentro de los 28 principios de aceptación general en 1970, se presentan en el Manual de 1956 (Langlade, 1956d: 8) y en la bolilla 1 del primer curso de Teoría de la Gimnasia Plan 1956 y 1966 (ISEF, 1956i: 1; 1966c: 1).

<sup>361</sup> Es importante destacar que se realizan gráficas que muestran según el medio de educación física utilizado el porcentaje de cada uno de los cuatro objetivos y luego se cruza con las variables de edad, sexo y líneas gimnásticas (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 414, 416, 419 - 421).

la formación corporal” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 414), aunque esto luego es relativizado según las escuelas gimnásticas implicadas. Ellos son:

1- *Formación corporal*: el favorecimiento y guía del desarrollo y crecimiento normales, con especial preocupación de los órganos y sus funciones, desarrollo del sentido postural (posibilidad de restauración del equilibrio perdido ante agresiones) y corporal, y la comprensión de los efectos de la ejercitación. Ejercicios generales y especiales para el logro de fuerza, movilidad y estructuración postural.

2.- *Educación motriz*: favorece la capacidad motriz natural y desarrolla mediante refinadas coordinaciones la seguridad del movimiento. Ejercitación de las capacidades fundamentales (caminar, correr, saltar, trepar, equilibrarse, etc.) y algunas destrezas de profunda repercusión en el área de los valores del espíritu.

3.- *Acrecentamiento de la eficiencia*: induce a la vivencia del progreso en la eficiencia; desarrolla y encauza la disposición y la alegría de rendir. Formas de juego y de competencia para el rendimiento.

4.- *Creación del movimiento*, estimula la fantasía y la creatividad y despierta el placer por la creación. Tareas en las que se alternan las actividades básicas en su relación con el ritmo y el espacio y se desarrollan formas de danza (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 413, 415, 497).

Si bien en el último objetivo se apunta más a un cuerpo expresivo, este es tratado por medio de capacidades a desarrollar y se articula de algún modo a los restantes objetivos que aluden a un cuerpo orgánico, determinado por la biología; hay una idea clara y firme de normalidad y a partir de ese sustento se configura la educación física. A esto se asocia una idea de lo natural ligada a lo biológico y desde allí se busca su vinculación con lo espiritual entendido como valores a incorporar en el individuo. La eficacia y eficiencia a lograr en el movimiento son partes constitutivas de un organismo que busca a través de los deportes el triunfo, la mejor marca o técnica, y a través de la danza, la mejor performance. En este organismo irrumpe un cuarto objetivo que trata de la creación, la expresión, que también forman parte de la educación física y es lo que la acerca a lo artístico.

### **3.4. Gimnasia: salud, educación, belleza**

Los autores señalan en el prefacio de su libro como uno de los objetivos directos de los conocimientos que proporciona la Teoría General de la Gimnasia “una puesta al día, frente a cada forma de trabajo, de su contribución a la salud, la educación y la belleza del hombre (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 12). Estos tres factores se configuran como las principales contribuciones y aspectos constituyentes de la gimnástica en su obra de 1970. Esta tríada constitutiva de la gimnástica no es de soslayar, en tanto también formó parte, según Alonso *et al* (2015) de los

discursos de los profesores a cargo de esta asignatura en el ISEF desde 1958 a 2004<sup>362</sup>. En esta investigación se analizaron “tres cuestiones centrales para el campo, surgidas a partir de las conversaciones con los entrevistados: la moral, la higiene y la estética, o dicho de otra forma, la cuestión de los cuerpos buenos, sanos y bellos” (Alonso *et al*, 2015: 4) y se concluye:

La gimnasia es ubicada como efecto de la relación educación del cuerpo-discurso médico, o como el producto de la sistematización de las intervenciones sobre los cuerpos desde una perspectiva que pone la salud en el centro de sus preocupaciones. Y esta dimensión se encuentra entrelazada con una dimensión moral y una dimensión estética que entendemos atraviesan a la gimnasia a la vez que la constituyen. De esta forma se establecen solidaridades discursivas entre la fundamentación y la práctica gimnástica y la procura de un cuerpo (organismo) sano en términos de funcionalidad biológica, la formación moral de un profesor ejemplar o el moldeado del cuerpo de hombres y mujeres en función de los cánones de belleza de cada época (Alonso *et al*, 2015: 17).

El tercero de los elementos, la belleza, lo estético no se presenta explícitamente como objetivo de la gimnástica en las fuentes relevadas en la década de 1950, tanto en las obras como en los programas.

La gimnástica con su conjunción de movimientos “naturales” y movimientos “construidos” [sic], toma del hombre su equilibrio total, su educación y salud como únicos objetivos. La gimnástica pretende construir la arquitectura humana, y concibiendo al hombre como unidad psico-biológica (...) influye (...) sobre los valores espirituales del mismo. (...) La gimnástica no tiene otro derrotero que el de ofrecer al hombre educación, morfogénesis, equilibrio y salud (CNEF, 1952b: 9)<sup>363</sup>.

Al igual que para la educación física, los dos objetivos centrales de la gimnástica son la educación y la salud, y para ello se vale de movimientos “naturales” y “construidos”<sup>364</sup>. En 1970 desarrollan un principio para cada tipo: “Principio de la actividad de base o ‘naturales’<sup>365</sup>”; “Principio de la construcción” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 507). En sintonía con la maduración hacia lo estético-expresivo y distanciándose de la delimitación tan estricta e incorporando la complejidad de la división entre lo natural y lo construido, en la bolilla 16 del primer curso de Teoría de la Gimnasia del Plan 1966 se agrega: “El error de no considerar complementarios en la obra formativa a los ejercicios construidos [sic] y los naturales. La ‘naturalidad’ en los movimientos y ejercicios como característica posible de los ejercicios construidos [sic] y de los naturales” (ISEF, 1966c: 2).

<sup>362</sup> “Se trata de una investigación de corte cualitativo que analiza entrevistas en profundidad a varios de los profesores que asumieron los cursos de gimnasia desde 1958 hasta el año 2004, lo que nos ofrece un terreno fértil para indagar en las concepciones que han dominado la teoría y la práctica de la gimnasia en la formación de profesores desde mediados del S XX hasta el presente” (Alonso *et al*, 2015: 2).

<sup>363</sup> En forma similar se expresa en el Manual: “La gimnástica es la conjunción de movimientos ‘naturales’ y otros creados por el hombre, ‘construidos’ comparativamente simples y de forma definida, ejecutados de manera sistemática y metódica, con la finalidad de provocar, mantener o restaurar un equilibrio funcional, morfológico y espiritual” (Langlade, 1956d: 13).

<sup>364</sup> Es importante aclarar que si bien en 1956 se tenía una delimitación más estricta entre actividades naturales y construidas, en 1970 se realiza, en diversas partes de su libro, a partir de algunos autores, una relativización de esta distinción, destacando su complejidad y debilidad. Citando a Buytendijk, *Attitudes et mouvements. Étude fonctionnelle du mouvement humain*. Desclée de Brouwer, Belgique, 1957, señalan que en el hombre lo natural es efecto de la oposición entre el interior y el exterior, lo natural como consecuencia de su autonomía y de la determinación interior de manifestarse, está ligado a su carácter rítmico, “no hay en el hombre un natural somático. Todo natural humano no es natural más que por el espíritu” (Langlade, Rey de Langlade, 1970: 427-428). Aquí lo natural se acerca a lo expresivo y estético.

<sup>365</sup> Se aclara que es según la acepción terminológica de G. Hébert.

A los cinco factores que formaban parte de las misiones o finalidades de la gimnástica desarrollados en la bolilla 11 del primer curso de Teoría de la Gimnasia del Plan 1956 (ISEF, 1956: 1) y en el Manual de Gimnástica de 1956: “educativo”, “recreativo”, “social”, “psicofísico” y “morfo-genético-correctivo” (Langlade, 1956d: 15 - 16), donde se podrían reunir en lo educativo los tres primeros y en la salud los dos últimos, se agrega tanto en la obra de 1970 como en la bolilla 17 el primer curso de Teoría de la Gimnasia del Plan de 1966 (ISEF, 1966a: 2), el objetivo “higiénico” que lo podríamos ubicar en la interacción de lo educativo con la salud. Por otra parte, se realiza una nueva categorización donde se agrupan el factor psicofísico y morfo-genético-correctivo en una nueva terminología denominada: “formación corporal” y se crean tres nuevos componentes: “educación motriz”, “acrecentamiento de la eficiencia” y “creación del movimiento”, que amplían en gran medida las posibilidades motrices de la gimnástica. Esto se deba quizás a la incidencia en ella del deporte y lo expresivo, y que como ya lo desarrollamos en el apartado anterior, forman parte para los autores de los objetivos inmediatos, directos y fundamentales de la educación física. Según la edad, sexo, lugar, y tipo de gimnasia, se desarrollaban en forma diversa cada uno de esos objetivos. En cierta medida, al coincidir con los de la gimnástica tanto los objetivos generales de la educación física, analizados en el apartado anterior (educación y salud), como los objetivos inmediatos, se podría establecer (y se presenta más acentuada esta coincidencia en las fuentes de la década de 1960) una cierta indistinción, confusión o solapamiento entre ambas, coincidente con la hipótesis manejada en el primer apartado de este capítulo, teniendo como efecto cierta sumisión de la gimnasia al campo de la educación física y de esta última al campo del deporte.

Compartimos junto a Alonso *et al* (2018: 2) que la gimnasia, como una de las formas de educación del cuerpo, articula elementos de orden pedagógico, técnico, estético y político. Estas dimensiones se encuentran muchas veces yuxtapuestas, se afectan mutuamente, tornando difícil su distinción en las diversas prácticas gimnásticas. Con esta salvedad, quizás los factores educativo, recreativo y social combinan elementos pedagógicos, estéticos y políticos, y los factores psicofísico y morfo-genético-correctivo se ubican predominantemente en la dimensión técnica pero que tienen efectos y forman parte de la educación política y estética de los cuerpos.

Según Langlade, los factores educativo, recreativo y social “se basan en el plano espiritual, dependen más de las características personales del profesor (...), en tanto que (el psico-físico y morfo-genético-correctivo) que son casi puramente materiales, poseen una vinculación directa con el conocimiento técnico gimnástico del profesor” (Langlade, 1956d: 16). Con cierto dualismo entre espíritu y materia, se identifica al primero con lo educativo y al cuerpo fundamentalmente biológico con la dimensión técnica.

Se define el factor educativo como aquel que permite “fecundar la esfera de la voluntad y el carácter y el logro de una vivencia moral superior<sup>366</sup>” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 415, 496). Y se agrega que este “es característico de la gimnástica de Ling” (Langlade, 1956d: 14) y “se vincula principal y generalmente a los niños y a la juventud. ‘Gimnasia pedagógica’ significa *gimnasia educativa* (de las raíces griegas país: niño; agogé: dirección), y concierne, en primer término, a la gimnasia escolar y liceal<sup>367</sup>” (Langlade, 1956d: 14<sup>368</sup>). Lo educativo es entendido como formación moral y ubicado preferentemente en el individuo en crecimiento.

A medio camino entre lo educativo y la salud, o articulando ambos polos, el factor higiénico de la gimnasia, que propone

eleva la calidad general de la salud, entendiendo por ésta no sólo la ausencia de enfermedad o tara, sino una capacidad de producción más grande, vitalidad más alta y fuerza de resistencia aumentada tanto física como psíquica. Para el logro de esta meta la obtención de hábitos de higiene personal y colectiva serán necesarios (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 414-415, 496-497).

Aquí se unen la gimnasia y la educación física, dando cuenta quizás que la primera es el medio de educación del cuerpo que en forma exponencial desarrolla la salud y donde adquiere mayor relevancia lo biopolítico articulando lo individual y lo colectivo, en un cuerpo organismo y una vida fundamentalmente biológica, configurándose una economía política.

Para el caso uruguayo no es posible referir a este proceso sin hacer mención a la indistinción que por momentos tiende a aproximar y confundir el saber médico y el poder político (Barrán, 1995, 2008). Y en esa misma medida, y allí radica el principal punto de interés, el cuerpo se constituye en un problema político y su regulación delimitará todo un campo de intervención específico. La gimnasia, configuración particular de los intentos por optimizar esas regulaciones -de la vida en general, o de los cuerpos en particular-, se nos presenta como un espacio privilegiado para el abordaje de esta temática (Alonso *et al*, 2015: 12).

En contraposición, el factor social es quizás el lugar donde más explícitamente se intenta articular la gimnasia a lo político, que intenta separarse en este caso de la economía y donde quizás pueda emerger un cuerpo y una vida de los seres hablantes (Rodríguez Giménez, 2014)<sup>369</sup>. Así es definido lo social: “como síntesis de una conciencia de grupo, altruismo, procedimientos éticos, cortesía, respeto por los derechos de los demás y ejercicio de procedimientos democráticos” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 415, 497; Langlade, 1956d: 15). El ejercicio de la democracia intenta exceder, trascender a la economía política. Y se agrega que la gimnasia contribuye a “formar la comunidad y

---

<sup>366</sup> En este marco definen el “Principio de los valores espirituales” como “la exaltación de la voluntad, la disciplina, la decisión, la confianza en sí mismo, el dominio de los estados emocionales y la actitud mental positiva” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 508).

<sup>367</sup> “Para los niños pequeños, la gimnasia es un juego divertido” (Langlade, 1956d: 14).

<sup>368</sup> Cursiva del autor.

<sup>369</sup> “El organismo tiene que ver con las necesidades, con el mantenimiento de la vida (en su dimensión de pura supervivencia) y el cuerpo con la política, con la contingencia, por tratarse de ‘lo vivo’ tomado en el campo del Otro, en el campo del lenguaje, en el orden simbólico, por lo cual podríamos referir al cuerpo hablante de los seres hablantes” (Rodríguez Giménez, 2014: 10).



la sociedad, en primer lugar, bajo la forma de secciones, clubes, asociaciones” (Langlade, 1956d: 14, 15). Al igual que en el discurso vareliano y de otros reformadores de los sistemas educativos modernos de fines de siglo XIX, se aprecia en este caso un *optimismo gimnástico*<sup>370</sup> en vez de pedagógico al expresarse que “en la gimnasia se encuentra un fundamento de igualdad y democratización, independiente de las ocasionales diferencias de posición social, llegando a ignorarse los hombres según su ‘jerarquía’” (Langlade, 1956d: 15). Se presenta una visión de lo social imbuida de cierto funcionalismo, donde cada uno ocupa una función pero que en la práctica gimnástica ellas desaparecen, y se agrega que la gimnasia es un “medio a utilizar para la exaltación de los valores sociales y de la comunidad” (Langlade, 1956d: 16). Lo social, al igual que lo educativo se ubica fundamentalmente en la formación de valores.

El factor u objetivo recreativo de la gimnástica es definido como “una posición de la mente y del espíritu, brindando oportunidades de placer y solaz y un modo de actuar estimulante<sup>371</sup>” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 415, 497). Se presenta lo recreativo, por un lado, ligado a un estado anímico y, por otro, a diferencia del factor educativo que se dirige a los niños y jóvenes, este se dirige a los adultos. Alejándose de lo político, lo recreativo como se expresa en la siguiente cita, se articula con lo económico, totalmente funcional al sistema capitalista<sup>372</sup>. La gimnástica recreativa ocupa ese espacio de recomposición del organismo de las horas de trabajo.

*Es disgusto y aburrimiento*, provocados por una mala circulación y deseos contenidos de movimiento, que se manifiestan por la sensación de fatiga. No se está fatigado *del trabajo*, sino, más bien, por el contrario, se está fatigado *en el trabajo*. Lo que se necesita no es reposo sino actividad física. (...) Luego de una corta sesión de gimnástica recreativo-compensativa para el personal de comercios, escritorios e industrias, éste se encuentra mejor y trabaja con mayor rendimiento (Langlade, 1956d: 15, resaltado del autor).

Lo recreativo se define como el tiempo de no trabajo pero necesario para que este sea más eficiente y productivo.

Conforme la economía gana terreno, la política se ve reclusa. Así que la política se ve reclusa, cada vez menos importa el cuerpo hablante de los seres hablantes y cada vez más la administración de la vida (de la pura vida), para lo cual no se precisa más que organismo. De este modo, la economía política y la escisión moderna entre organismo y cuerpo son parte de una misma escena (Rodríguez Giménez, 2014: 10).

<sup>370</sup> Esta categoría también fue abordada en el ámbito del deporte, en el discurso de Jess T. Hopkins de la segunda década del siglo XX, que lo denominamos *optimismo deportivo* (Dogliotti, 2015).

<sup>371</sup> “A este respecto Carl Diem expresa: “Todo debe engendrar alegría. (...) fluye de tres fuentes: 1. la sensación de bienestar que él crea (...) una verdadera alegría fisiológica (...) 2. La variedad de impresiones (...) 3. (...) la alegría hija de la belleza que da el movimiento y que caracteriza cada ejercicio”. Principes fondamentaux de l’Education Physique. La Gymnastique Educative. N°2 Bruxelles, 1937, p. 8.” (Langlade, Rey de Langlade, 1970: 497). Lo recreativo aquí se identifica con las sensaciones de alegría aportadas por un cuerpo biológico y que tiene efectos en lo estético: la belleza del cuerpo en movimiento. Se articula lo recreativo y lo biológico con lo estético.

<sup>372</sup> “La división entre cuerpo y organismo, si no se inicia, se agudiza con el capitalismo” (Rodríguez Giménez, 2014: 9).

El principal exponente del cuerpo orgánico se adquiere sin duda mediante el objetivo psico-motor de la gimnástica. Dentro de lo que se llamó recién en 1970 el objetivo de formación corporal se albergaban en la década de 1950 dos factores: el psicofísico, que apunta a “exaltar valores del coeficiente V.A.R.F.C.E.F.A.M.L.E.R.Ve.Vr.<sup>373</sup>” y el morfogenético-correctivo, que busca “evitar y corregir fallas en los órganos de posición y movimiento (Langlade, 1956d: 14, 16)<sup>374</sup>. Con relación al primero, se propone el “Principio de la funcionalidad de la potencia orgánica o del entrenamiento visceral” definido “por la formación y entrenamiento de los órganos y las funciones. El ejercicio vigoroso, por encima del umbral mínimo de excitación, exige una movilización general de todos los recursos orgánicos” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 504-505)<sup>375</sup>. Dentro de lo morfogenético-postural, el programa del primer curso de Teoría de la Gimnástica le dedica seis bolillas donde se destaca: “la posición común erguida del hombre” y estudiada desde el punto de vista mecánico y muscular, y desarrolla cada una de las posiciones fundamentales derivadas: de pie, de rodillas y sentado, decúbito dorsal, abdominal y lateral, de suspensión y apoyo, y trata dentro de cada una su descripción externa, evolución histórica, análisis mecánico y muscular, consideraciones didácticas generales y posiciones derivadas (ISEF, 1956j; 1966c). La normalización es estructurante de este factor al entenderse el “Principio de la preocupación estructural y de la postura” como “la necesidad de una guía del desarrollo y crecimientos normales, con firme atención en los elementos estáticos y dinámicos de la postura. Un cuidado y un desarrollo de la musculatura antigravitacional, debe impregnar la gimnasia del hombre a través de toda su evolución psico-biológica” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 505). Lo orgánico determina la idea de evolución, tanto del cuerpo como de la psiquis y se configura una ortopedia, una forma, estructura, postura correcta, osea normal: toda una educación higiénica y como se analiza en el próximo capítulo, eugénica y biotipológica del cuerpo.

La insistencia que se pone en la postura, su valoración higiénica, la lógica de una mirada que se atiene preferentemente al presunto sentido anátomo-fisiológico del porte, llevan a la esperanza de clasificar los sujetos para distribuir finalmente programas y secuencias de aprendizaje múltiple y jerarquizadas. Las categorizaciones así instaladas, puramente físicas [...esto] no reviste sentido alguno posible, sino contingente (Vigarello, 2005: 210).

A continuación se muestra un sistema de clasificación de ejercicios que estructura todos los programas de gimnasia práctica y teoría de la gimnasia del período indagado (Plan 1948, 1956 y

<sup>373</sup> La explicación de la sigla fue realizada en el apartado 1.3.2. Langlade aclara que no le conforma, pero “carente de otra que la suplante con ventajas, la mantendremos. Bajo esta denominación queremos indicar los valores psíquicos y físicos -aunque, más que nada, éstos últimos- que exhaltamos con la gimnasia” (Langlade, 1956d: 16). Una versión anterior de este coeficiente fue creado por la medicina constitucional en la década de 1920 y luego retomado por la biotipología, cuestión que se analiza en el capítulo siguiente.

<sup>374</sup> Se expresa que “los ejercicios de la gimnástica de Ling están proyectados, por lo general, justamente, para esta misión” (Langlade, 1956d: 16) y que “las posibilidades son mayores en el niño, cuyos músculos y articulaciones son mucho más plásticos y dúctiles que los del adulto” (Langlade, 1956d: 16).

<sup>375</sup> Para ello propone los principios de la flexibilidad, de la fuerza; equilibrio, de relax y tensión (Langlade, Rey de Langlade, 1970: 505 – 506).

1966), ubicado dentro de la parte dedicada a Teoría Especial de la Gimnasia Formativa-Educativa (Plan 1956) o Neo-Sueca (Plan 1966). Para esto se señala:

Nosotros estructuraremos el ‘Sistema’, tomando como base la clasificación de los ejercicios que efectuó el Dr. Johannes Lindhard en la primera edición de su libro *Teoría de la Gimnasia* (1914), cuyo criterio fundamental y unitario es el objeto o finalidad de los mismos. He aquí tal clasificación:

Grupo I – Ejercicios cuyo principal objeto es disciplinar, estimular, educar, en el sentido general de las palabras. 1. Ejercicios de orden 2. Ejercicios de comportamiento social 3. Ejercicios de marcha

Grupo II – Ejercicios cuyo principal objeto es el entrenamiento sistemático de los músculos y de las articulaciones. 1. Ejercicios de cabeza y cuello 2. Tronco 3. Brazos 4. Piernas

Grupo III - Ejercicios cuyo principal objeto es el desarrollo de la coordinación nerviosa.

1. Ejercicios de equilibrio

Grupo IV – Ejercicios que en primer lugar tienden a desarrollar fuerza, resistencia y valores espirituales

1. Marcha 2. Carrera 3. Saltos y ejercicios de agilidad en el suelo 4. Juegos y deportes (Langlade, 1956d: 17, subrayado del autor).

Es importante destacar que si bien en los 50 Langlade lo denomina “sistema”, en 1970 lo llama “movimiento”, esto da cuenta de cierta flexibilización de su postura, menos rígida y de las transformaciones sucedidas al interior de la gimnástica. Por otra parte, no es de soslayar la influencia que ejerció la gimnasia neosueca tanto en el dictado de Teoría de la Gimnasia como de Gimnasia Educativa. Johanes Lindhard, de quien extrae el modelo de clasificación, es ubicado por Langlade y Rey de Langlade en el Movimiento del Norte, dentro de la Manifestación Científica, y lo titula “El fisiologismo de Johannes Lindhard<sup>376</sup>” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 36, 163, 243).

A través de ejercicios de orden, comportamiento social y marcha, el primer grupo de ejercicios remite al disciplinamiento de los cuerpos. La gimnasia se configuraba como una de las prácticas privilegiadas, desde su surgimiento, en la obtención, con mayor o menor grado según las escuelas, de este propósito que tenía sin duda influencias castrenses. Ella surge a inicios del siglo XIX, con la consolidación de los Estados europeos, donde ocuparon un rol protagónico los saberes de los médicos, pedagogos y militares para el cumplimiento de fines higiénicos y patrióticos (Soares, 2013). Por esto nos parece importante destacar para el caso uruguayo, que si bien la Intervención del ISEF, a cargo de un teniente coronel, a mediados de los 60 (como lo hemos desarrollado en el capítulo anterior) y posteriormente la dictadura cívico-militar agudizaron los componentes militares de la educación del cuerpo<sup>377</sup>, estas fueron prácticas que estuvieron siempre presentes, con diferentes énfasis y articulaciones con lo pedagógico e higiénico, en el área de la gimnástica.

A partir de la clasificación de Lindhard, en el Manual de 1956, se propone el siguiente ejemplo de composición de un esquema de clase:

<sup>376</sup> (1870 – 1947) médico y fisiólogo, se orientó al campo de la investigación fisiológica y fisiología de la gimnasia. Como principal contribución logró interesar al mundo científico, principalmente de los fisiólogos, por los problemas generales del ejercicio físico y principalmente de la gimnasia (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 243 – 246).

<sup>377</sup> Para un análisis específico sobre la gimnasia en este período se recomienda Alonso *et al* (2018).

- I- Introducción (3 minutos) ejercicios de tipo I;
- II- Fundamentales A (15 minutos) ejercicios de tipo II;
- III- Fundamentales B (25 minutos) ejercicios de tipo III y IV;
- IV- Finales o calmantes (2 minutos) ejercicios tipo I y II (Langlade, 1956d: 25 – 26).

A partir de esta organización se desarrolla una unidad denominada “Estado fisiológico del gimnasta en el curso de una lección de gimnástica educativa. Su progresión gráfica o curva de progresión en la intensidad del esfuerzo en un esquema de gimnástica educativa” y la define como “la resultante de la unión de los puntos de máxima altura, en una gráfica en la que se valoriza el gasto energético de cada uno de los ejercicios que componen la lección de gimnasia” (Langlade, 1956d: 29). En esta concepción biologicista la determinante de edad y sexo es central para discriminar prácticas gimnásticas divididas según un criterio o diferencia supuestamente biológica que los determina, cuestión que será profundizada en el siguiente capítulo cuando abordemos la cuestión de género.

La gimnástica también se articulaba con lo deportivo, el “Principio de las destrezas o de las pequeñas proezas o hazañas” mostraba una gimnasia que buscaba el desarrollo de destrezas que amplíen la expresión neuro-motriz (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 505). Pero, por otro lado, se articulaba con lo expresivo. Más allá de los aspectos morales, biológicos y disciplinadores del cuerpo que estaban presentes en la gimnástica, el factor estético-expresivo abría otras posibilidades.

Una mirada dialéctica hacia este fenómeno de la educación corporal, para este caso de la práctica de la gimnasia, nos permite pensarla tanto en sus mecanismos de represión como en los de liberación. Así, una práctica que surge con una fuerte impronta normalizadora en el siglo XIX, logra atravesar desde principios del siglo XX varios procesos que la ubican como espacio de crítica, tendiendo puentes incluso con corrientes artísticas provenientes de la danza, el teatro y la música (Alonso *et al*, 2015: 11).

La gimnasia también fue afectada y configurada por elementos disruptivos que trascendían el cuerpo biológico. Esto se percibe en algunos de los veintiocho principios propuestos por Langlade y Rey de Langlade: “de la naturalidad, de la soltura, de la economía o de la fácil liviandad”; “del ritmo y de la expresividad estética”; “de la ‘forma’ en la expresión motriz” que buscaba la calidad del movimiento e intervención de la interioridad (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 504 – 508).

Si bien incorporan estos aspectos, se presenta cierta tensión, oposición y por momentos preferencia del fin higiénico-educativo por sobre el estético-expresivo:

Se evitará así – por ejemplo- confusiones que nos introducen al campo estético-expresivo o al de habilidades cuasi-circenses (próximas al acrobatismo, contorsionismo o malabarismo), cuando en realidad nuestra intención central -de acuerdo a las características del grupo a nuestras órdenes- debiera ser el encarar una actividad higiénico-educativa (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 417).

Si bien se desarrollan a lo largo del Libro I y en la primera parte del Libro II los movimientos y líneas estético-expresivas de la gimnástica, explicitan que “han servido para elevar y mejorar la gimnasia, especialmente de la mujer y la de los niños” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 421). Por

otra parte, también señalan la confusión de la mayoría de los profesores en relación a este tema, así lo explicitan:

No obstante, los Profesores de Educación Física, que, en general no cuentan en sus procesos formativos profesionales, con una instrucción adecuada en esas áreas, han debido elaborarla personalmente. Para ello han incursionado en las Artes y dentro de ellas, principalmente en el teatro, la danza moderna y la música. Y, en general, se han sentido impactados por ese nuevo pleno atractivo y fascinación.

Los menos, considerando claros objetivos de su quehacer educacional enriquecen su cultura y aguzan su sensibilidad, mejorando los niveles de su actividad gimnástica. Los más, subyugados por la expresión y el contenido rítmico-plástico de lo observado y con no muy firme y clara representación de los objetivos educacionales y sanitarios de la gimnasia, caen en tremenda confusión.

Surgen así, dentro de sus lecciones de gimnasia, actividades que se “injertan” sin integración con los contenidos de la misma. Estas varían desde estudios o composiciones rítmico-corporales plenas de creatividad a las “dramatizaciones” o creaciones gestuales, por ejemplo del tipo Laban. (...)

Emergen de allí irreparables equívocos que le hacen mal a la gimnasia y siembran el desorden y confusión (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 422).

La tensión e invasiones recíprocas entre el campo gimnástico y el artístico se dejan traslucir en la extensa cita, los autores ubican claramente esta distinción y declaran los peligros de esta confusión que ha originado parte del caos gimnástico. Y también asumen que esta incidencia se agudizará en el futuro: “que la danza y la música, como manifestaciones del arte han influido en el proceso evolutivo y el desarrollo de la gimnasia, ha quedado bien de manifiesto en este libro. (...) (Esto) incidirá, sin dudas, de manera más o menos directa sobre la futura evolución de la gimnasia” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 514).

Se recomienda el uso de la música en la gimnástica femenina pero que se componga especialmente en estrecha colaboración entre el profesor y el pianista, y se citan escuelas rítmicas alemanas, la “Medau-Schule” donde se crea la música en forma improvisada a partir de lo que el movimiento les inspira (Langlade, 1956d: 87). Pero se subraya en letra mayúscula “en la gimnasia femenina con acompañamiento musical, lo principal es la gimnástica y sus leyes especiales de ejecución” (Langlade, 1956d: 88). Así, “determinados objetivos estéticos también definen movimientos y ejercicios, donde lo ético y estético se entremezclan para establecer las formas adecuadas para hombres y mujeres” (Alonso *et al*, 2015: 14).

En la década de 1960, a partir de los intercambios realizados entre el ISEF y Alemania, a través de becarios que concurren a estudiar allá bajo la recomendación de Langlade, la gimnasia expresiva alemana, o gimnasia moderna comienza a tener presencia en las prácticas gimnásticas del Instituto. Pero los autores no dejan de expresar que esto ha llevado a ciertas tensiones y contradicciones y advierten que hay que: “adecuarnos a no aceptar como bueno lo ‘moderno’ y como malo lo ‘antiguo’, sino juzgar ambos por sus valores intrínsecos” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 12). Y con cierta vehemencia señalan críticamente una cierta tendencia a aceptar

acciones violentas y caprichosas que implican un estado permanente de cambio por el mero hecho de cambiar. Así, al influjo de esa filosofía, hemos observado cómo en el campo de la gimnasia se ha

extendido la peligrosa posición de llevar a una sinonimia los conceptos de ‘nuevo’ y/o ‘moderno’ con los de ‘bueno’ y/o ‘mejor’ y los de ‘antiguo’ y/o ‘viejo’ con los de ‘malo’ y/o en ‘desuso’ (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 423).

En cierta medida se percibe a lo largo fundamentalmente de su última obra, una búsqueda incesante por parte de los autores, de análisis, estudio, investigación de las complejas tramas tejidas entre los diversos movimientos y líneas gimnásticas. Aspiran a dotar al campo de cierta criticidad a partir de la fundamentación científica. Si bien se percibe una apuesta a valorar cada una luego de un análisis racional también se muestra cierta resistencia o preocupación a que lo expresivo y especialmente las diversas artes como la música, la danza y el teatro terminen desfigurando cierto núcleo duro “verdadero” de la gimnasia que se intenta preservar mediante la elaboración de los veintiocho principios de aceptación general.

### 3.5. Didáctica de la Gimnástica

En este apartado nos proponemos abordar los discursos en torno a la didáctica en las fuentes seleccionadas a partir de lo mencionado en la introducción como hipótesis primaria que sostenía que el langladismo se había configurado como un discurso articulador de los modos de ejercer la docencia, y en especial de la enseñanza no solo de la gimnasia, sino de la educación física del profesor. Los aprendizajes adquiridos y demostrados por los estudiantes en las tesinas de grado y las frecuentes citas del *Manual de Didáctica de la Gimnástica* en ellas, así como en los programas que estructuraban la práctica docente en el sistema educativo, dieron cuenta de esta presunción. Por ello aquí indagamos especialmente las discursividades de la didáctica presentes en las obras langladianas.

No es de soslayar el hecho de que la palabra didáctica apenas o casi no aparecía en las restantes materias prácticas del curriculum del profesor de educación física, sin embargo, se podría decir que su uso es casi hasta excesivo en los programas tanto de Teoría de la Gimnástica como de Gimnasia Práctica o Educativa<sup>378</sup>.

En sintonía con lo ocurrido con los discursos en torno a la enseñanza en el siglo XX, producto del desarrollo de las psicologías, que se acercaron al aprendizaje, Langlade, presenta este cambio como algo positivo

El moderno concepto de instrucción ha motivado un mayor acercamiento entre las educaciones física e higiénica (...). De la antigua idea expresada en que es suficiente enseñar al niño acerca de la salud, se ha pasado a la noción de que el niño realmente integra en su psiquis el concepto de salud cuando modifica favorablemente, y de acuerdo a lo enseñado, su modo de actuar y de vivir” (CNEF, 1952b: 7).

---

<sup>378</sup> Se denominaba Práctica en los Planes 1948 y 1966 y Educativa en el Plan 1956.

El *quid* de la enseñanza pasa por la modificación de los modos de actuar y vivir por parte del niño: el aprendizaje se ubica en el centro de la escena de enseñanza. Relacionado con esto, en varias ocasiones a lo largo de sus obras y programas se sostiene que las determinantes del trabajo gimnástico están en función de las edades, los sexos y los “factores íntimos” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 421).

Por otra parte, se confunde o mezcla la pedagogía con la didáctica al explicar que el caos de la gimnástica se debe a la primacía de los estrechos y mezquinos intereses de una escuela, sobre la formulación de una síntesis de los fines y de los procedimientos pedagógicos (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 421). Ellos en su libro buscan esta síntesis, en los veintiocho principios de aceptación general, basados principalmente en las aportaciones del campo de la pedagogía y la didáctica al área de la gimnástica. Por esto destacan en el prefacio del libro que ellos fueron especialmente dados a leer a la Prof. Marta Demarchi, Profesora de Pedagogía en el Instituto Magisterial de Estudios Superiores, quien realizó sugerencias (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 14-15).

Esto se hace también evidente en los programas casi idénticos de Teoría de la Gimnasia de 1956 y 1966, donde estos contenidos estaban ubicados en el segundo curso del último año de la carrera, dentro del subtítulo “Didáctica de la Gimnasia Formativa-Educativa (en 1956) Neo-sueca (en 1966)” que incluía las siguientes temáticas distribuidas en quince bolillas que en el Manual correspondían a secciones o capítulos del libro: técnicas de construcción de la lección, diferencias anatómicas, fisiológicas y temperamentales entre el hombre y la mujer, problemas específicamente femeninos (la menstruación, la maternidad y el ejercicio físico), la edad y el sexo como factores determinantes en la selecciones de los ejercicios y en la composición de la lección (las edades, divisiones didácticas, curvas de desarrollo). Para cada edad se dedicaba una unidad o capítulo del libro. El comando, la música, el canto y el silbo en la gimnasia, metodología de la enseñanza de los ejercicios gimnásticos (cómo, cuánto, evaluación de defectos de ejecución, errores más comunes), problemática de las lecciones de demostración, equipos de masas (preparación de festivales), útiles y aparatos de uso en gimnasia neo sueca (Langlade, 1956d; ISEF, 1956k; 1966a: 9-10).

Por didáctica se entendía la graduación según las edades del desarrollo, dictaminadas por el cuerpo fundamentalmente biológico que determinaba diferencias por género y tipos de ejercicios. Lo biológico y las psicologías del desarrollo se constituían en el fundamento de la didáctica, que con una primacía de componentes instrumentales se configuraba en una mezcla de una *didáctica psicologizada y tecnicista o curricularizada*.

Se muestran a lo largo de sus obras ciertas tensiones, ambigüedades, yuxtaposiciones entre una didáctica y pedagogía tradicional y el movimiento Escuela Nueva. El Manual del 56 y los

programas de Teoría de la Gimnástica están más inclinados hacia la primera y el libro de 1970 hacia la segunda. Pareciera, por un lado, que hacia finales de los 60 los autores decidieron incluir y reflexionar en su capítulo titulado “Principios de aceptación general”, las nuevas corrientes pedagógico-didácticas y cómo ellas afectaban el campo específico de la gimnástica, pero, por el otro, que cuando se enfrentan a un plano más específico de la formación docente y la puesta en práctica de la gimnasia en la enseñanza, las propuestas son de mayor grado de instrumentalización y de un corte más pragmático y tecnológico, y manteniendo los principios pedagógico-didácticos de la gimnasia neosueca.

Es de destacar llegado a este punto, que en el período de nuestra indagación (1948 – 1970) no había una unidad específica para abordar la enseñanza de la educación física en la edad preescolar y escolar, sino que estos conocimientos estaban incluidos todos ellos en las asignaturas del área de la gimnasia. En este sentido, esta área, a diferencia de la de los deportes, los juegos y las danzas, era la que desarrollaba y desplegaba de mayor modo, y en forma bastante especializada y pormenorizada los principales contenidos pedagógico-didácticos del campo de la educación física y la que mayormente formaba para la actuación del profesor en el campo del sistema educativo formal y fuera de este. Habrá que esperar recién al Plan 1992 para que se configure una unidad específica que aborde la enseñanza de la educación física en la edad escolar y liceal, denominada “Educación Física Básica” a partir de las afectaciones de la psicomotricidad al campo de la educación física (Alonso, 2012)<sup>379</sup>, cuestión que en el langladismo apenas se comenzaba a esbozar.

Dentro de los contrastes o tensiones entre escolanovismo y escuela tradicional, se muestra que para “el armado de la lección diaria” para la edad de 5 a 8 años se recomendaba el “cuento-ejercicio y los ejercicios en forma de juego”, “mientras el juego está en marcha no se podrá turbar la fantasía” y se sugería evitar los comandos (Langlade, 1956d, 59-60). Dentro de los ejercicios para esta edad, además de ejercicios variados, animados y de acción general en forma de juego, en aparatos, verdaderos juegos, de acción local para los más grandes, se recomiendan los de orden indispensables para obtener una distribución adecuada, y no se recomiendan: ejercicios correctivos, de movilización enérgica, técnicos, de trabajo estático de la musculatura, la posición de “firmes” (Langlade, 1956d: 62). Se destaca a lo largo de toda la niñez que “el profesor psicólogo sabrá encontrar resortes adecuados para conseguir su objetivo” (Langlade, 1956d: 62).

Todo esto debía ser estimulado, pero se aclaraba y destacaba que “*la obediencia y la disciplina no deberán resentirse*” (Langlade, 1956d: 62<sup>380</sup>). En el mismo sentido se agrega:

<sup>379</sup> Según Alonso (2012: 8) “la bibliografía del programa tiene un claro sesgo hacia la psicomotricidad con autores como Jean Le Boulch, Louis Picq, Pierre Vayer, Ruiz Pérez entre otros. Esta nueva asignatura tomará mano de muchos de los contenidos hasta ese momento abordados por las diferentes gimnasias si bien tamizados por la organización conceptual de la práctica psicomotriz”

<sup>380</sup> Cursiva del autor.



Los niños aman la disciplina y comprueban por sí mismos que los juegos son más divertidos si se desarrollan con orden. Una de las condiciones esenciales a la que deberán plegarse los alumnos, será detener inmediatamente el juego y quedar de súbito inmóviles, a la voz de ‘alto!’ o a una señal de silbato, etc. Desde el principio deberá enseñárseles a saludar como también permitirles expresar su reconocimiento cuando el maestro haya jugado o hecho gimnasia con ellos, de tal suerte que se les hará habitual y natural ‘presentarse’ con urbanidad (Langlade, 1956d: 62).

Es de destacar que si bien la urbanidad<sup>381</sup> se configuró como uno de los principales mecanismos de regulación y organización de la educación del cuerpo en el pasaje de una sensibilidad bárbara a una civilizada entre los años 1860 y 1920 (Barrán, 1994) en la configuración del Uruguay moderno, siguió estando presente en el vocabulario y en las intenciones educativas hasta mediados de siglo. La gimnasia, a partir de los ejercicios del “Grupo I: Ejercicios cuyo principal objeto es disciplinar, estimular, educar, en el sentido general de las palabras”, y en especial dentro de este grupo, los “Ejercicios de comportamiento social” formaba parte de una de las prácticas corporales privilegiadas para su desarrollo.

En la misma línea que lo anterior, para los niños de 9 a 12-13 años se recomienda comenzar a incluir “ejercicios de carácter morfogénético-postural” y disciplinarios “para estimular la atención y la obediencia” (Langlade, 1956d: 65) y a partir de esta edad se dividen las recomendaciones por sexo.

El comando merece una especial atención por su vinculación con la enseñanza y porque su renovación al interior del campo gimnástico muestra las tensiones entre lo militar y lo pedagógico, entre corrientes pedagógico-didácticas tradicionales y renovadoras como el escolanovismo. Se le dedica un capítulo completo del Manual de Gimnástica de 1956 y forma parte como se explicitó anteriormente de las bolillas de la parte didáctica de Teoría de la Gimnasia. Se explicita al inicio que para el desarrollo de ese capítulo se ha seguido, en general, lo expresado por Elli Björkstén<sup>382</sup> en su obra *Gymnastique féminine*. Esto da cuenta de un movimiento renovador de la gimnasia de Ling que le incorpora aspectos artísticos y pedagógico-psicológicos. Así se define:

<sup>381</sup> La urbanidad ubicada en el Uruguay en el período que va de 1875 a 1918 se define como uno de los mecanismos de regulación del cuerpo orientados a su organización que implicó introducirse en un espacio de pensamiento en el que los criterios de racionalidad, sistematicidad y moderación ocuparon un lugar central (Ruggiano, 2016: 8). “Mucho más que como una negación de lo rural, la imposición de lo urbano como fundamento de organización de la vida moderna debe ser entendida como una configuración particular de cómo se establecen estas relaciones. (...) Es decir, analizar el proceso por el cual se sintetizó y consolidó una sensibilidad a partir de los modos de organización de la vida en los espacios de las ciudades, pero que operó en igual medida en los medios rurales. (...) En definitiva, lo fundamental, lo que se encuentra en la base de este fenómeno, no es otra cosa que la transformación del hombre en términos modernos” (Ruggiano, 2016: 45 – 46).

<sup>382</sup> (1870-1947) ubicada dentro del “Movimiento del Norte”, denominado “Gimnasia Neo Sueca”, dentro de la “Manifestación Técnico Pedagógica” y presentada como la Gimnasia Femenina de Elli Björkstén. Su principal contribución fue en la gimnasia femenina y de los más pequeños, y su reacción a la gimnasia militar y médica. “Ella ofreció sin duda la primera luz en la oscuridad con que el dogma y la ortodoxia habían sepultado en el Norte los ideales gimnásticos de Ling”. Se destaca por cuatro ideas centrales: su amplio concepto de educación, su comprensión de la unidad sico-espiritual del hombre, su elevada cuota artística, precursora del valor a otorgarle al conocimiento psicológico (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 164 – 169).

El comando constituye uno de los elementos básicos en los que se asienta la técnica de la enseñanza, y a las distintas formas de aplicarlo debe adjudicárseles gran importancia, pues él traduce y vivifica el pensamiento que se encuentra latente en cada ejercicio; expresa el “alma”, el objeto principal. El comando, pues, debe ser siempre el reflejo fiel del carácter psicofísico de los ejercicios, perfeccionamiento que al ser alcanzado por el educador inspira a los alumnos, que expresan entonces el carácter de los ejercicios por diferentes matices en los movimientos y actitudes del cuerpo (Langlade, 1956d: 75).

Se desprende de esta conceptualización que el comando es entendido como una técnica de enseñanza, acentuándose su carácter instrumental, pero, a su vez, ayuda a incorporar las dimensiones intelectuales (pensamiento) y espirituales (alma) a lo físico de los ejercicios, resaltando los aspectos actitudinales y emotivos en su ejecución, y así se convierte en una fuente de inspiración del educador hacia el alumno.

Si bien el comando en su génesis albergó una gran tradición con lo militar<sup>383</sup>, se señala una crítica en que quede reducido a este aspecto,

ha quedado, más o menos, a un nivel primitivo y se ha contentado, casi exclusivamente, con imitar el ideal militar, hecho de energía y precisión. Ha descuidado mucho otros factores, por medio de los cuales el comando se exterioriza expresando diferentes matices; éstos últimos van desde un máximo de fuerza y energía, hasta la comodidad, la ligereza y la elegancia más grandes (Langlade, 1956d: 75).

Lo estético, la idea de belleza expresada a través de la elegancia y ligereza en el movimiento se incorporan a los modos de conducir la clase de gimnasia. Se propone dejar de lado la manera arcaica de comandar, que llevó a disposiciones estereotipadas y rígidas, y dar lugar a una forma de “porte más humano y artístico”. Se propone un comando “lleno de alma”,

el ritmo, las variaciones coloreadas del timbre en el comando, reflejan, como el dibujo y color en la pintura, el sentido oculto de las diferentes fases del ejercicio. (...) El ritmo ordena los movimientos en la sucesión del tiempo; el color del timbre transforma la energía espiritual en una energía física determinada que, a su vez, reacciona sobre la intensidad de la primera (acción retroactiva) (Langlade, 1956d: 75).

A partir de una cita de Y. Hirn, en su obra *El origen del arte*, Langlade señala dos componentes centrales del comando: el ritmo y el timbre, estos “deben, pues, producir una acción parecida, que trata de formar parte de un estado de ánimo o de comunicar y regular la excitación al trabajo” (Hirn *apud* Langlade, 1956d: 75). Agrega que el comando, forma parte del “arte declamatorio gimnástico”, donde los pensamientos y sentimientos se expresan de una manera natural y se articula

---

<sup>383</sup> Varios trabajos en la región han dado cuenta del vínculo entre la educación física y lo militar, para el caso uruguayo Rodríguez Giménez (2001) concluye que saber médico y militar configuraron la episteme de la educación física moderna. En especial, Scharagrodsky para el caso argentino señala que la Educación Física a partir de 1884 con la Ley 1420 de Educación Común “ha tenido en sus orígenes escolares una significativa impronta militar, (...) una potente injerencia en el disciplinamiento corporal generizado” (Scharagrodsky, 2006a: 111). Se configuró como “una política corporal del detalle” y los principales rasgos de la gimnasia militar fueron: disciplinamiento corporal fuerte y pesado que contravenían por momentos el saber médico de la época, un tipo de virilidad y de ser patriótico. La gimnasia militar conformada por posiciones, giros, el saludo, diferentes pasos, alineamientos, marchas y contramarchas y evoluciones era acompañada de voces de mando que formaban parte de una terminología militar disciplinante; la cantidad de órdenes marciales eran interminables (Scharagrodsky, 2006a: 115-117).

y ubica claramente la voz<sup>384</sup> tanto en la dicción como en el canto. Se recomienda no emplear más que los músculos necesarios para la emisión del sonido. Finalmente, se propone mejorar su enseñanza como la única manera de elevar la gimnástica en su conjunto a un nivel digno de su misión educo-psico-fisiológica (Langlade, 1956d: 75-76).

Todas las características desarrolladas, su alto valor artístico, su poder de sugestión e inspiración, la gran cantidad de sentimientos que exaltaba, permite conjeturar que el comando se configuraba como un ritual gimnástico, una práctica desarrollada en forma constante, al unísono de los movimientos, que se inscribía en los cuerpos de los sujetos formando parte de la escena cotidiana de las clases de gimnasia como una práctica naturalizada de educación de los cuerpos.

### 3.5.1 Escolanovismo y gimnasia

Si bien el escolanovismo es un movimiento que se puede rastrear desde fines de siglo XIX, es recién en la obra de 1970, en la parte titulada “Principios de Aceptación General” donde Langlade y Rey de Langlade en forma explícita, a través de citas de sus principales referentes, adhieren a varios de los presupuestos de la Escuela Nueva, con la complejidad y variedad de corrientes filosóficas y psicológicas que albergó este movimiento (Caruso, 2001)<sup>385</sup>.

El “Principio de la totalidad” entiende que “la gimnasia es un ‘medio’ o ‘agente’ de la educación física, debe estar integrada a los otros para lograr los objetivos de esa área” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 498). En este punto recomiendan en nota al pie la lectura de Seybold-Brunnhuber, A.: *Nueva pedagogía de la educación física*<sup>386</sup>, y destacan que la integración implica la clara comprensión de las interrelaciones, la influencia en el todo del proceso y que los distintos medios y agentes son complementarios y coadyuvantes (en modo alguno excluyentes) y por lo tanto, que la educación física al ser un aspecto de la educación debe progresar paralelamente con los otros aspectos y en función de objetivos generales y totales de esta (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 498). La educación física es puesta como parte de la educación integral, cuestión que el escolanovismo propuso y en el que la gimnasia y la educación física en general, junto a las demás

---

<sup>384</sup> La voz humana como medio de sugestión “debe revelar los colores de la vida y sugestionar a los alumnos, tanto desde el punto de vista físico como del psíquico. Ella debe ser alta, luminosa, para expresar la alegría y el placer de vivir, sana y clara para despertar el coraje y la fe, segura y decidida para estimular la voluntad y la fuerza, calma y estimulante para aportar el sosiego y la confianza en sí mismo, etc.” (Langlade, 1956d: 81).

<sup>385</sup> Al respecto concluye “‘Escuela Nueva’ no sería otra cosa que un mito de los propios pedagogos, una pretensión de identidad que la variedad de propuestas, articulaciones políticas y desarrollos teóricos y prácticos pareciera desmentir” (Caruso, 2001: 131). Entiende a la Escuela Nueva como un conjunto heteróclito de pedagogías renovadoras, una reforma productiva (y protestante) de las pedagogías tradicionales o “triumfantes” de los sistemas educativos modernos occidentales de la primera mitad del siglo XIX, y que encierra una dispersión discursiva de pedagogías: naturalista-biologicistas, individualizantes, comunitaristas, del trabajo, y pragmáticas.

<sup>386</sup> Editorial Kapeluz, Buenos Aires, 1963.

áreas expresivas que trabajaban en forma más explícita al cuerpo, adquirieron un lugar relevante. La educación integral entiende al sujeto de forma psicológica, como individuo y en sintonía con ella se promulga el “Principio de la unidad del ser” y se aclara que “desde el punto de vista antropológico este principio es también denominado de la ‘totalidad’”. En contraposición a una teoría psicoanalítica, que rompe con la idea de unidad, este principio “refiere a la necesidad de que las actividades gimnásticas signifiquen la intervención vivencial del ser biológico, del ser espiritual y del ser psíquico, en situación de unidad indivisible” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 501).

Otro principio también de fuerte raigambre escolanovista es el “Principio del alumno como centro de la actividad educadora”, del cual se explicita “que de este principio emergen, prácticamente los restantes” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 498). Así se describe uno de sus componentes:

*De la individualidad o de la adecuación.*

La individualidad en sus aspectos psicológico, espiritual y físico significa el reconocimiento de las distintas capacidades, aptitudes y modos de conducta. En el área de la gimnástica esta inquietud comenzó centrándose en diferencias sobre el desarrollo físico; el crecimiento y la problemática de los sexos. Posteriormente, se integró con investigaciones psico-sociológicas, en donde la diferenciación entre la forma de aprender y pensar del niño, del adolescente y del adulto, de sus intereses, de sus acciones y reacciones nos evidencia claramente la necesidad de adecuación (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 498).

El desarrollo de investigaciones psico-sociológicas afectaron al campo pedagógico para diferenciar según las etapas evolutivas los modos de aprender e intereses en cada una. Realizan en este contexto varias citas de algunos referentes de la Escuela Nueva, de Williams Kilpatrick (1871-1965)<sup>387</sup> extraen el concepto de individualidad en condiciones de igualdad, y el de vitalidad de Ovide Decroly (1871 - 1942)<sup>388</sup>, quien sostiene: “El fin de la educación es el desarrollo de la vida, ya que el destino de todo ser es ante todo vivir” (Decroly *apud* Langlade; Rey de Langlade, 1970: 500). No existe postulado tan biopolítico como este y donde se deje tan explícito que la educación es una de las principales empresas biopolíticas. Educación y biopolítica están más que imbricadas en estas máximas escolanovistas. La vitalidad está inspirada en una interpretación biologicista de la obra *El Emilio* de Rousseau:

Antes que la vocación de los padres, la naturaleza lo llama a la vida humana. Vivir es el oficio que quiero enseñarle... Vivir no es respirar, es actuar, es hacer uso de nuestros órganos, de nuestros sentidos, de nuestras facultades, de todas las partes de nosotros mismos que nos da el sentido de nuestra existencia (Rousseau *apud* Langlade; Rey de Langlade, 1970: 500).

<sup>387</sup> Ubicado según Caruso (2001: 122-123) en las pedagogías escolanovistas pragmáticas, quien colmó la “laguna” metodológica que había dejado Dewey. Su didáctica se fundaba en la “lógica del pequeño grupo” que conjugaba la tensión entre la individualidad y lo social permitiendo la cooperación y comunicación. Se opuso a las alternativas más rupturistas dentro del activismo. Propuso el método de proyecto con resolución de problemas.

<sup>388</sup> Ubicado según Caruso (2001; 108-113) dentro de las pedagogías escolanovistas de anclaje naturalista-biologicista y dentro de la segunda oleada (a principio del siglo XX) de los médicos educadores. Nació en Bélgica donde estudió medicina y luego hizo estudios de psiquiatría y neurología en Berlín y París. Propone las teorías de la globalización y los centros de interés como organizador curricular y determinados por cuestiones ligadas a la necesidad y la biología donde los aspectos expresivos adquieren jerarquía. A partir de su cientificidad como médico plantea la naturaleza del niño en el centro del curriculum, concepción que puede denominarse junto a Montessori “naturalista puerocéntrico”. Tuvo gran impacto en los países sudamericanos, fundamentalmente en Chile, Argentina y Uruguay.

Dentro de los elementos constitutivos de la individualidad, se destaca el “de la libertad o espontaneidad” y para ello se recurre a otro de los organizadores de la Escuela Nueva, Georg Kerschensteiner (1854-1932)<sup>389</sup>, quien la define como la “entrega al alumno en cuanto sea posible la autodeterminación de su hacer en una multiplicidad de circunstancias discretamente elegidas” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 500). Los autores agregan que en el área de la gimnástica esta libertad y espontaneidad debe reconocer

ubicación, oportunidad y restricciones o limitaciones (...) ser preparada y conquistada por un esfuerzo; trabajo y guionaje que posibiliten su expresión positiva; (...) armonizarse (...) con las exigencias de disciplina, autoridad y responsabilidad, (...) conjugarse con (...) colaboración, auxilio mutuo y solidaridad; (...) las exigencias del medio social, de la colectividad y de los fines generales de la Nación (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 500).

Pareciera que en el langladismo se presentara una cierta tensión y combinación entre algunos presupuestos de la Escuela Nueva con los de una pedagogía tradicional, sin saber con cuál quedarse, exaltando unos y otros a la vez, en una combinación peculiar que intenta reivindicar lo viejo y aceptar la velocidad de los cambios y lo nuevo.

En concordancia con las pedagogías escolanovistas pragmatistas y comunitaristas (Caruso, 2001), otro de los principios gimnásticos señalados es el de “la colectividad, de la comunidad, de la socialización o de la solidaridad” que “complementa al de la individualidad y motiva el trabajo en grupos tendiente a una labor de responsabilidad comunes, exaltando el compañerismo, la ayuda mutua, la solidaridad y la conducta social” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 501). Lo individual se desarrolla y potencia en el trabajo con otros y en su dimensión social y comunitaria. Se alejan los autores, como muchos referentes del movimiento Escuela Nueva, de perspectivas progresistas o de izquierda en educación (anarquistas, comunistas, socialistas). Se distancian, a su vez, de planteos ya comenzados en la década de 1960 en torno a pedagogías críticas como Paulo Freire<sup>390</sup>, influenciados por perspectivas marxistas, esto se refleja a lo largo de su obra, donde no se hace ninguna mención a los aspectos políticos de la educación. Así, en la última parte del libro, titulado “Futuro de la gimnasia”, señalan: “Estamos en un momento de grandes cambios. La lucha entre capitalismo y comunismo amenaza con destruir el mundo. (...) Si ya es evidente la existencia de “pedagogías

---

<sup>389</sup> Ubicado según Caruso (2001: 119-121) dentro de las pedagogías escolanovistas del trabajo, capitalizó una serie de discursos acerca de la relación entre la escuela y el trabajo. Tuvo una larga actuación en el sistema educativo de Múnich. Si bien al inicio era partidario de que la escuela no fuera dominada por el arduo economicismo del mundo laboral, introdujo en las escuelas el trabajo manual como obediencia cívica al estado y formó parte de la “pedagogía estatal”. Fundó algunos aspectos de la teorización acerca de los planes de estudio y la administración escolar en base a su éxito en la gestión escolar.

<sup>390</sup> Como se señaló en el capítulo 2, autor que fue incluido por primera vez en el programa de Filosofía de la Educación del Plan 1966, materia ubicada en el último año de la carrera, osea que fue implementada por primera vez en el año 1969.

políticas”, más lo será en el incierto futuro que planteamos” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 513).

Al pronunciarse sobre el futuro de la gimnasia de la edad preescolar, señalan que los cambios serán entre otros aspectos, por mayores incidencias del ritmo, la creación personal, los movimientos de expresión o “dramatizaciones” y los principios pedagógicos de la “Escuela Nueva” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 516). Y finalmente señalan para el campo de la gimnasia, la misma hipótesis que hemos desarrollado al cierre del capítulo anterior en términos generales para todo el campo de la educación física, y similar, por otros motivos, a lo que ocurrió en la educación secundaria: que en el futuro “la gimnasia intentará recuperar su atraso en relación a la pedagogía general y se intensificará la aplicación de los postulados de la ‘Escuela Nueva’” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 517). Los autores reconocen, por su propia experiencia en el ISEF, la tardía incursión del escolanovismo en el campo de la educación física. Pareciera que el capítulo dedicado a los “Principios de aceptación general” donde también se proponen otorgar un carácter científico a la gimnástica, tuvo en parte este cometido: acercar la gimnasia a la Escuela Nueva.

### 3.5.2. La Gimnasia y la didáctica curricularizada o tecnicista

El “Principio de la Teleología, de los objetivos de trabajo o metas concretas en la actividad” se sustenta claramente en el texto de Ralph Tyler *Principios básicos del curriculum*, de 1949, que tuvo gran repercusión en el ámbito pedagógico en Latinoamérica y fue ubicado en el campo curricular dentro de los fundantes de las teorías del curriculum tecnicista o tradicional; incluso el nombre de su libro coincide epistemológicamente con la idea de los autores analizados de búsqueda de una serie de principios de aceptación general para la gimnástica. Así fundamentan este principio:

En el área gimnástica, la determinación clara y concreta de objetivos generales y particulares pondrá al docente en posición de poder seleccionar los procedimientos técnico-metodológicos de forma tal, que se aseguren los más rápidos y eficientes resultados. (...) *los procedimientos técnicos no son más que medios para hacer realidad los objetivos propuestos* (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 501, cursiva de los autores).

La importancia dada a los objetivos (por muchos autores denominada pedagogía por objetivos<sup>391</sup>), la búsqueda de eficiencia y rapidez, y la centralidad en los resultados son todos componentes de una *discursividad tecnicista*. Así vuelve a destacar la importancia de los objetivos (de los generales a los específicos) como guía estructurante de toda planificación:

---

<sup>391</sup> Se destaca desde un punto de vista crítico las obras de Díaz Barriga (1988; 1991), quien se ha dedicado a un análisis crítico meticuloso y profundo de los efectos daninos que ha tenido la pedagogía por objetivos y la didáctica tecnicista o instrumental en el campo de la didáctica y en general en el campo educativo.

Debiera en todo momento el docente antes de programar su actividad práctica formularse de acuerdo al grupo a sus órdenes (edad, sexo, necesidades e intereses) el interrogante siguiente: ¿qué objetivo general de trabajo guiará mi actividad? Solo después de ello podrá seleccionar los ejercicios que incluirá en su lección, evaluando los objetivos particulares en relación a los generales de la actividad (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 417).

Sustentada en principios escolanovistas, esta discursividad ubica al aprendiente en el centro de la escena didáctica; la edad, el sexo y las necesidades e intereses son las variables primigenias y se erigen como el determinante esencial de todo acto de planificación. Así, los autores proponen el “Principio de la planificación de la lección o tarea<sup>392</sup>”.

La lección o tarea debe ser planificada de antemano, fuere cual fuere la técnica sobre la cual se organice la actividad. En esta preparación existen tres aspectos que no podemos descuidar. En el primero referido a el qué, o sea, al contenido, constituyendo la planificación científico-técnica. El segundo, en relación al cómo, o sea, con la forma en que se guiará el aprendizaje. Es pues la planificación pedagógica. El tercero que formula el para qué, y que está referido a los fines u objetivos de todo aprendizaje (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 504).

Se define el segundo aspecto, referido al método como “la forma en que se guiará el aprendizaje”, al igual que el tercer aspecto, los objetivos, en función del aprendizaje. Se distancian tanto el cómo como el para qué de la transmisión de un saber; la *didáctica curricularizada*, que encierra una planificación tecnicista, se mixtura y potencia con la *didáctica psicologizada*. Lo central se ubica, además de la obtención de resultados, en el proceso de aprendizaje y en la planificación de la actividad, así se expresa en el “Principio de la variabilidad y de la alternancia” que “significa vivenciar la actividad, ofreciendo a través de distintos enfoques centros ciertos y válidos de interés, que faciliten los procesos de aprendizaje” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 503).

Como parte de esta discursividad, los autores proponen el “Principio de la organización del trabajo diario” dando cuenta que la organización y planificación diaria de la clase es clave en su propuesta. A partir de una cita de D. González, del libro *Didáctica o Dirección del Aprendizaje*<sup>393</sup> de clara perspectiva tecnicista, se señala que esta organización recibe el nombre de lección<sup>394</sup> y en una terminología pedagógica más reciente la de tarea<sup>395</sup>, y se define la lección como “unidad o serie de ejercicios que se ejecutan en el aula durante cierto tiempo, bajo la dirección de un maestro”, y la tarea como “la labor que realizan los alumnos y el maestro en el proceso didáctico” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 503). Se explicitan las diferencias realizando una distinción, a nuestro entender, entre pedagogía tradicional y Escuela Nueva: “Emergente de las nuevas concepciones pedagógicas,

<sup>392</sup> La diferencia o cierta indistinción para los autores entre lección o tarea se explicará unos párrafos más adelante.

<sup>393</sup> La Habana: Cultural S. A., 1952.

<sup>394</sup> En el Manual de 1956 se definía la lección gimnástica como el “resultado de sustituir familias, grupos y subgrupos de ejercicios que aparecen en el esquema (grupo I, II, III y IV) de Lindhard, por los ejercicios propiamente dichos (Langlade, 1956d: 17). El cambio central entre 1956 y 1970 es en la integración de autores fundamentalmente del campo pedagógico-didáctico.

<sup>395</sup> Nótese que la diferencia para los autores pareciera ser solo terminológica y no de un cambio conceptual en el contexto de una nueva perspectiva teórica.

la diferencia entre la lección y la tarea radica en que en esta última el enfoque organizativo se dirige al cultivo de actividades, al hacer, al tiempo que la posición del docente es de guía consciente, pero discreta” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 503). Y luego se señala que “en el área de la gimnástica estas diferencias fueron siempre menores que en el campo didáctico general. Denominada lección o tarea, la actividad diaria de la gimnasia requiere una organización sistemática” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 503). En cierta medida, los autores soslayan la diferencia entre la Escuela Nueva y la pedagogía tradicional y en forma indistinta sugieren la utilización de uno u otro término. Reconocen, a su vez, que en el campo de la gimnástica como actividad netamente práctica, de ejercitación, la lección se ha confundido siempre con la tarea en tanto el proceso (como ejercitación) ha estado siempre presente.

Al establecer la organización general de la lección o tarea se basan en un criterio netamente físico-orgánico del cuerpo y la estructuran en tres partes: entrada en calor, parte fundamental y vuelta a la calma.

Con relación a las técnicas de construcción de la lección o tarea, se aprecia un cambio entre las obras y programas de la década de 1950 y 1960, en la primera solo se presentaba “el esquema” y en la segunda se agregan “el tema y el circuito”. En el libro de 1970 critican que en los últimos 15 años se han generado posiciones de intransigencia al crearse las nuevas técnicas.

Muchos docentes parecen entender que es indispensable agruparse entre aquellos que defienden al ‘esquema’ o al ‘tema’ como única técnica válida para la construcción de la lección. Una tercera posición, de menos incidencia, propugna también el denominado ‘trabajo en circuito’. Nuestra posición es que todas las técnicas ofrecen ventajosas soluciones en la estructuración de la lección y que, en consecuencia, debe atribuírseles un valor complementario y coadyuvante (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 475).

Posiblemente los autores flexibilizaron su postura hacia la década de 1960, a partir de las influencias de nuevas líneas gimnásticas; el libro de 1970 es una muestra clara de la combinación y yuxtaposición de escuelas y las incidencias de unas en las otras. En esta línea expresan:

El creador de un plan fijo para la construcción de la lección de gimnasia fue Hjalmar Ling. Este plan recibió distintas denominaciones. Tal vez la más difundida es la de ‘esquema’. Desde entonces hasta el presente, la formulación del ‘esquema’ en el mundo nórdico de la gimnasia evolucionó constantemente (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 475).

Y continúan explicando las influencias de la Gimnasia Sueca sobre la “Natural” Austríaca de Gaulhofer-Streicher<sup>396</sup> en su actitud de dar también a sus lecciones una sistemática fija, bajo la

---

<sup>396</sup> Refieren a Karl Gaulhofer (1885-1941) y Margarete Streicher (1891-1985), su propuesta austríaca en el terreno de la gimnasia puede ubicarse entre 1919 y 1931. Se opusieron a la gimnasia estereotipada y ejercicios de orden de Spiess, a los ejercicios de carácter militar, al concepto “terapéutico” de la gimnasia sueca, a la gimnasia de competencia. Su propuesta de base científica con una fundamentación bio-psicológica proponía la idea de educación integral, total, las formas “naturales de movimiento” en íntima relación con el juego y la naturaleza. Los cuatro pilares fundamentales de su sistema son: la compensación (influjo sueco), la formación (ejercicios formativos con movimientos y actitudes de la vida y el trabajo), la performance (componentes deportivos), los movimientos artísticos (influjo del “Turnkunst” y la “Gimnasia Moderna”) (Langlade y Rey de Langlade, 1970:



formulación de un “esquema”. Por esto en el manual *Didáctica de la Gimnástica* escrito en 1956 no se incluyen estas dos nuevas técnicas y se basa fundamentalmente en la gimnástica neo-sueca. Se presenta un cambio en las ideas, fundamentaciones y propuestas en esos catorce años, fruto de una continua renovación, de traducciones, imbricaciones, hibridaciones de teorías, métodos, prácticas gimnásticas y del amplio campo de la educación física.

A pesar de esto, los autores intentan rastrear los orígenes del ‘esquema’ en el campo gimnástico y señalan:

Existe pues, aunque el o los ‘esquemas’ a utilizar sean diferentes, una técnica de ordenamiento de la lección o tarea diaria que podemos definir de la siguiente manera: idea que surge con Hjalmar Ling (1820 – 1886), es la relación de las familias, grupos y sub-grupos de ejercicios, según el orden en que se deben emplear, para el organizado desarrollo de una lección, contemplando la exigencia de actividad omnímoda<sup>397</sup>, y un ajuste a los principios de continuidad, progresividad, variabilidad y alternancia (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 475-476; Langlade, 1956d: 18).

Y en sintonía con estos principios centrados en un cuerpo orgánico, expresan que “la construcción del esquema ha variado con los años, de acuerdo a conocimientos, cada vez más amplios y profundos de la fisiología del ejercicio físico” (Langlade, 1956d: 25). Pero asumen que el cambio del “esquema” al “tema” se debe a la incursión de lo artístico en el campo gimnástico: “Una técnica de construcción de la lección puesta en vigencia principalmente por la “Gimnasia Moderna” y rápidamente extendida al área general de la gimnasia, la constituye el trabajo en ‘tema’” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 476). Sugieren que un antecedente del “tema” se puede ubicar en la Gimnasia Internacional de fines de siglo XIX, y lo definen como “la proposición de un motivo de trabajo y la disposición ordenada de su desarrollo, (...) de acuerdo a las necesidades e intereses de los alumnos y las exigencias programáticas” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 476). Y proponen que la clase de gimnasia se construya sobre uno a tres temas.

Por otra parte, la tercera técnica de construcción de la lección, “el circuito”, según los autores se debe a los influjos del deporte sobre la gimnástica.

Finalmente, bajo la influencia del deporte de competencia, principalmente la ejercida por la idea de entrenamiento individual que de él emerge, se ha introducido en la gimnasia una nueva técnica para organizar pedagógicamente sus lecciones o tareas. Ella se denomina ‘trabajo en circuito’ y está directamente inspirada en el ‘Circuit Training’<sup>398</sup> que durante el verano de 1952-3, en la Universidad de Leeds (Inglaterra) desarrollaron R. E. Morgan y G. T. Adamson (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 476-477).

Desarrollan lo que significa el circuito en el campo del entrenamiento físico y cómo llegó en dos planteamientos diferentes al área de la gimnasia: 1. Suplanta una parte del esquema o uno de los

---

145-154).

<sup>397</sup> Total, absoluto, que abraza y comprende todo.

<sup>398</sup> Morgan, R. E. y Adamson, G. T.: *Circuit Training*. G. Bell and Sons, Ltd. London 1961, p. 31.

temas a desarrollar, 2. Se efectúan adaptaciones gimnásticas de los ejercicios. El segundo es el que sugieren los autores.

Langlade y Rey de Langlade concluyen resaltando lo más valioso de cada técnica de construcción de la lección y como se potencian en su uso alternado según los fines que se persigan.

En resumen, estas tres técnicas son coadyuvantes y cada una interpreta una finalidad distinta. El 'esquema' ofrece posibilidades de trabajo omnímodo: el 'tema' la de trabajo parcial con amplitud y profundidad en esa parcialización y, finalmente el 'trabajo en circuito' enfoca un aumento del rendimiento (entrenamiento) de aquellas actividades ya bien conocidas y ejecutadas por los alumnos (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 485).

La importancia dada a lo largo de sus obras con las acentuaciones y diferencias marcadas en cada una, por un lado, a una planificación racional y eficaz que permitía alcanzar resultados, nutrida de una variedad de escuelas, movimientos y líneas gimnásticas que se afectaron mutuamente entre sí y que fueron analizadas críticamente a lo largo de su última obra en el campo gimnástico donde se muestra un estudio sistemático y profundo sobre el tema; y por otro lado, la centralidad en el sujeto del aprendizaje como unidad indivisible, en sus procesos y en la actividad, en el desarrollo de los postulados de vitalidad, individuación adquirida mediante la relación con los otros y la comunidad, en la libertad y espontaneidad limitada por la disciplina, la autoridad y la responsabilidad; permiten postular que el langladismo en el campo de la enseñanza y especialmente al final de su obra, se configuró como una combinación, hibridación y particular traducción de perspectivas del campo pedagógico-didáctico donde especialmente tuvieron peso potenciándose entre sí, el movimiento Escuela Nueva y la didáctica curricularizada o tecnicista.

### **En síntesis**

Llegados al cierre del capítulo nos parece importante destacar que a partir del análisis de los programas y obras del área de la gimnasia en el período seleccionado para esta indagación (1948-1970), se presenta una distinción marcada entre esta área y las restantes prácticas corporales, fundamentalmente con el área de los deportes individuales y colectivos. En la primera lo central estuvo en la enseñanza entendida como didáctica y en la segunda en el entrenar y dirigir<sup>399</sup>. El langladismo se configuró en el área de la enseñanza de la gimnástica y se difundió y propagó al resto del campo de la educación física como aquel discurso con grandes componentes centrados en la educación y en la enseñanza corporal, emanado desde esta disciplina pero que se explayó a las restantes y le permitió otorgar a la formación del profesor de educación física en el ISEF el fundamento pedagógico-didáctico de su tarea.

---

<sup>399</sup> Sobre las cuestiones del entrenar y dirigir no nos extenderemos aquí ya que fueron analizadas ampliamente en dos apartados del primer capítulo cuando se analizaron los programas de los deportes colectivos.

A lo largo del capítulo, lejos de encontrar una linealidad y continuidad en el discurso langladiano, producto de una discursividad en movimiento, se mostraron discontinuidades, cambios, quiebres entre las obras y planes de la década de 1950 y 1960. Las transformaciones, la mayor flexibilidad, mixtura, imbricaciones entre líneas gimnásticas, perspectivas filosóficas y pedagógicas que las sustentaron se recogen con una gran significatividad en la década de 1960.

En estas transformaciones, en las fuentes analizadas en la década de 1960 se presenta una mayor indistinción o solapamiento entre la gimnástica y la educación física y una ascendente influencia del deporte sobre ambas. Esto se ve en parte reflejado a través de la coincidencia entre los objetivos generales e inmediatos entre la gimnasia y la educación física producto de la incorporación de objetivos vinculados a lo deportivo y expresivo en ambas (aspectos vinculados a la educación del movimiento). En cierta medida, todos estos cambios, también formaron parte de un desdibujamiento de la gimnasia y el paulatino predominio que fue adquiriendo el deporte.

Otro de los cambios incorporados en la década de 1960 que señala una mayor apertura y diálogo con lo estético-expresivo, fue cierto ablandamiento y flexibilidad, tratando de distanciarse de la postura de entender a lo natural y lo construido como pares dicotómicos y en cambio se propone la posibilidad de encontrar lo natural en lo construido.

Sin embargo, consideramos que la hipótesis desarrollada por Torrón (2015) que sostiene que en el Plan de 1956 primó lo neosueco y en el Plan de 1966 lo expresivo (con influencia fundamentalmente de la Gimnasia Moderna) debería ser relativizada. Sostenemos que si bien en la década de 1960 hubo mayor movimiento hacia lo expresivo, también hubo una gran continuidad con lo neosueco. Los programas de Teoría de la Gimnasia del Plan 1966 continúan con este movimiento gimnástico y en los subtítulos que estructuran el programa se sustituye el adjetivo “Educativa” por “Neosueca”. Por otra parte, estos programas no incluyen, más allá de las corrientes expresivas alemanas que ya eran dictadas en la década de 1950, a nivel del fundamento didáctico de la gimnasia cuestiones vinculadas a lo expresivo. En términos generales se puede decir que todas las escuelas, movimientos, corrientes y líneas gimnásticas (incluidas la Neo-Sueca y la Gimnasia Moderna) eran enseñadas en los cursos de Teoría de la Gimnasia en ambas décadas. A su vez, en las unidades curriculares “prácticas” de esta área, tanto en la educativa o práctica como la con aparatos, no se percibió este cambio. La mayor inclusión de aspectos de la Gimnasia Moderna se dieron en la materia Gimnasia Rítmica Femenina que se dictó tanto en el Plan de 1956 como en el de 1966, pero

se deben haber acentuado con la incorporación de la profesora Marta Busch<sup>400</sup> a esta unidad curricular<sup>401</sup> sobre finales de la década de 1960<sup>402</sup>.

Si bien a lo largo de las obras langladianas del período indagado (1948 – 1970) se muestran más continuidades que rupturas en relación a las concepciones de educación y enseñanza (referida fundamentalmente como didáctica), se mostró que en el Manual del 56 y en los programas de Teoría de la Gimnástica hay una mayor presencia de la *didáctica curricularizada e instrumental*, una psicología conductista y de base epistémica biológica, y una pedagogía tradicional que en el libro de 1970, donde la presencia de la Escuela Nueva (con una trama compleja de perspectivas espiritualistas, positivistas y pragmatistas) fue más que explícita. Este énfasis no permite opacar la presencia de la *didáctica psicologizada* a lo largo del todo el período. El énfasis escolanovista hacia el final del período se debe fundamentalmente, como ya se analizó, a la intención de los autores de incluir y reflexionar en su capítulo titulado “Principios de aceptación general”, las nuevas corrientes pedagógico-didácticas y cómo ellas afectaban el campo específico de la gimnástica. Sin embargo, ¿porqué ellos no son explicitados en el nuevo plan de estudios de 1966? Una de las posibles hipótesis es que cuando los autores se enfrentan a un plano más específico de la formación docente y la puesta en práctica de la gimnasia en la enseñanza, las propuestas son de mayor grado de instrumentalización y de un corte más pragmático y tecnológico, y manteniendo los principios pedagógico-didácticos de la gimnasia neosueca, sin desconocer la influencia que tuvo cierto escolanovismo sobre esta última como se ejemplificó con la transformación de un comando más militar a uno más expresivo.

Las lecturas analíticas de los textos y la constatación de los cambios producidos en el trabajo escrito a lo largo de más de dos décadas dan cuenta del ejercicio profesional y académico llevado adelante a través de una gran circulación internacional de ideas (de variados países europeos, norteamericanos, y sudamericanos) traducidos en la riquísima y vasta cantidad de autores citados, del manejo de una pluralidad de lenguas extranjeras que se traducía en la búsqueda de cientificidad de la educación física y la gimnástica, y la constante transformación de los sustentos filosóficos, pedagógico-didácticos, fisiológicos y técnicos de su propuesta gimnástica.

En congruencia con lo anterior, el saber y la producción teórica se ubica más claramente en la Teoría General de la Gimnasia (análisis de las diversas escuelas, movimientos y líneas gimnásticas),

---

<sup>400</sup> Figura destacada por las entrevistadas y profesoras de la cátedra de Gimnasia Rítmica Femenina como una referente en este campo, fue la docente que sucedió a Nelly Rey de Langlade en esta unidad curricular. Directora del ISEF en la década de 1980. El gimnasio del edificio Parque Batlle de ISEF lleva su nombre desde 2011 (Torrón, 2015).

<sup>401</sup> Una investigación específica sobre este tema sería necesario para poder profundizar e indagar sobre el real alcance o no de lo expresivo en la formación del profesor de educación física. La delimitación temática de nuestro trabajo impiden profundizar en este aspecto.

<sup>402</sup> El programa de Gimnasia Rítmica Femenina del Plan 1966 se dictó por primera vez en el año 1969.

donde se pueden ubicar cuestiones relativas a la enseñanza, en tanto hay un saber en juego claro y delimitado y por lo tanto puede ser enseñado y transmitido. No se presenta tan así en la Teoría Especial de la Gimnasia Neo-sueca o Educativa (se elige un gran agrupamiento y se tratan posiciones fundamentales -de pie, rodillas, sentado, decúbito dorsal, abdominal, lateral, suspensiones y apoyos- técnicas de los ejercicios gimnásticos, técnicas de construcción de la lección -esquema, tema y circuito, clasificación de los ejercicios gimnásticos -grupo I a IV- ) en tanto lo central es un saber hacer sobre las técnicas y prescripciones que se desprenden de las escuelas, movimientos y líneas desarrolladas en la Teoría General. La parte denominada Didáctica de la Gimnástica se centra en los aspectos pedagógico -didácticos que sustentan el saber hacer, es más un conjunto de prescripciones, un deber ser y un hacer sobre los modos de educar los cuerpos gimnásticos. La búsqueda de cientificidad que se buscó en los Principios de Aceptación General, que intentaron dar un suelo teórico universal y común, verdadero de la gimnástica, lejos de encontrarse consideramos que contribuyó a cierto desdibujamiento o debilitamiento de la disciplina. Compartimos junto a Alonso *et al* (2018: 16) que “la gimnasia ha sido, tal vez, el objeto que más claramente le dio identidad y sustancia al campo de la educación física durante la mayor parte de su historia, hasta hace unas pocas décadas. No es fácil identificar otro objeto con un estatus teórico más o menos establecido en este campo”. Para el caso uruguayo, con el discurso langladiano fue lo que ocurrió, cumplió este cometido, no hubo otro discurso que haya perdurado y formateado a varias generaciones de estudiantes como este.

El centro de la producción y riqueza de la obra langladiana se encuentra en el libro de 1970, fruto de la madurez del trabajo de sus autores, especialmente en el Libro I y primera parte del Libro II, donde se traduce y realiza una interpretación particular y singular de las diversas escuelas, movimientos y líneas gimnásticas europeas, a partir de una gran diversidad de autores regionales, de América del Norte y de los más variados países de Europa. La segunda, tercera y cuarta parte, que fueron especialmente analizados en este capítulo, que refieren a la fundamentación filosófica, pedagógica y didáctica de su obra, donde se intenta llegar a una unidad de principios, consideramos si bien tienen un valor en términos de entender la trama de fundamentaciones epistemológicas y pedagógico-didácticas de su pensamiento no forman ni formaron parte del núcleo duro de su producción teórica, esto se encuentra en su trabajo hermenéutico y de investigación gimnástica propiamente dicho.

Acordamos con Torrón y Ruegger (2012) que el langladismo puede considerarse uno de los mayores intentos de teorización y seguro de sistematización del campo de la educación física, pero, esto se debe fundamentalmente, desde nuestro punto de vista, a la primera parte de su obra.

## Capítulo 4. Eugenesia, biotipología, sexualidad y género en la formación del profesor de educación física (1948 - 1970)

En este último capítulo analítico nos proponemos según se describe en el último objetivo específico abordar los modos de configuración de los cuerpos y las prácticas corporales generizadas en la formación del profesor de educación física (1948 – 1970) como efecto principalmente de dispositivos de sexualidad en el entramado de discursos eugénicos y biotipológicos.

Según Foucault (2014: 227 - 228) la sexualidad se encuentra en el punto de articulación o en la encrucijada entre el control disciplinario individualizante dirigido al cuerpo (en tanto la sexualidad es una conducta corporal) y la regulación de la población mediante mecanismos biopolíticos (en tanto la sexualidad se inscribe y tiene efectos, por sus consecuencias procreadoras, en procesos biológicos amplios). En el siglo XIX se desarrollaron grandes procesos de estatización de lo biológico, de ubicar a la vida en el centro de las preocupaciones estatales a partir del desarrollo de las ciencias como la física, la biología, la estadística y la medicina. Dentro de los principales mecanismos de “hacer vivir” y mejorar la especie humana se ubica el dispositivo de la sexualidad. Este es tomado en forma preponderante por diversas teorías eugénicas y dentro de estas se destaca en América Latina el desarrollo de la biotipología que ha generado formas específicas de configuración de los cuerpos, las construcciones de género<sup>403</sup> y sexo, los modos de “ser”, actuar y sentir. Estas teorías han contribuido fuertemente a una producción discursiva del sexo<sup>404</sup>, “lejos de sufrir un proceso de restricción, ha estado por el contrario sometida a un mecanismo de incitación creciente” (Foucault, 1992a: 20). Veremos a lo largo del capítulo una vastedad de prescripciones en torno al tipo de ejercicios y prácticas corporales convenientes o prohibidas para determinado “sexo”

<sup>403</sup> “El feminismo pos-estructuralista opera con el concepto de género como una configuración y como una categoría analítica. El género es observado como algo que integra la identidad del sujeto, que forma parte del sujeto y la constituye. (...) Papeles y estereotipos se revelan como estructuras fijas basadas en patrones o reglas establecidas por cada sociedad. (...) En este caso, quedarían sin examen las múltiples formas que pueden asumir las masculinidades y femineidades, como también las complejas redes de poder que (a través de las instituciones, de los discursos, de los códigos, de las prácticas y de los símbolos) constituyen jerarquías entre los géneros (Louro, 1997: 4). Para los estudios deconstructivos del pos-estructuralismo, masculinidad y femineidad se definen recíprocamente no existiendo ninguna esencia a priori determinada para una y otra identidad” (Goellner, 2008a: 138-139). Desde el análisis de discurso las identidades son precarias, múltiples, contingentes, inestables.

<sup>404</sup> Es importante destacar que concebimos al sexo junto a los planteos de Foucault (1992a; 2014), y también de Butler (2011) en el ámbito de las teorías feminista posestructuralista francesas como una construcción discursiva que lejos de tener una “esencia biológica” y distanciándose de la distinción sexo-género, el primero biológico y el segundo cultural, es producto de una construcción histórica y social. Al respecto señala Butler (2011: 72) “la noción de que puede haber una 'verdad' del sexo, como la denomina irónicamente Foucault, se crea justamente a través de las prácticas reguladoras que producen identidades coherentes a través de la matriz de reglas coherentes de género. La heterosexualización del deseo exige e insta la producción de oposiciones discretas y asimétricas entre 'femenino' y 'masculino', entendidos estos conceptos como atributos que designan 'hombre' y 'mujer'. La matriz cultural - mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género- exige que algunos tipos de 'identidades' no puedan 'existir': aquellas en la que el género no es consecuencia del sexo y otras en las que las prácticas del deseo no son 'consecuencia' ni del sexo ni del género. En este contexto, 'consecuencia' es una relación política de vinculación creada por las leyes culturales, las cuales determinan y reglamentan la forma y el significado de la sexualidad”.

o grandes explicaciones y discursos en torno a la sexualidad según justificaciones basadas en una supuesta ciencia médica o principios evolucionistas, eugenistas o biotipológicos. La sexualidad era analizada al ínfimo detalle, contabilizada, clasificada a través de un discurso moral racional que determinaba sistemas de utilidad para regularla y administrarla. En el caso de la educación física, como se analizará, esto ha llevado a generar prácticas corporales en general prohibidas o adaptadas para las mujeres.

Dentro de los tres ejes mediante los cuales según Foucault (1992a: 142) la política del sexo se ha instaurado en la modernidad, la pedagogía dirigida al niño, la fisiología dirigida a la mujer y la demografía dirigida a la regulación de los nacimientos, convirtiéndose en un problema laico y de Estado, para el caso que estamos analizando veremos cómo el discurso médico hegemónico<sup>405</sup> que analiza hasta el ínfimo detalle el cuerpo de la mujer, su anatomía y fisiología, es el que adquiere mayor relevancia en términos de prescripción de modos de ejercitar el cuerpo y en la selección de prácticas corporales en la formación de los profesores de educación física. Si bien no es de desdeñar que el tercer eje es el que fundamentaba la educación y cuidado de la mujer incardinada por la maternidad.

Las teorías biológicas sobre la herencia, en su versión fundamentalmente de darwinismo social como la de Spencer<sup>406</sup>, la teoría de la degeneración de Morel, la teoría de la eugenesia desarrollada por Galton y a la biotipología creada por Pende, con sus grandes diferencias, otorgaban al sexo una “responsabilidad biológica en lo tocante a la especie” (Foucault, 1992a: 143). En este entramado el conjunto “perversión, herencia, degeneración” se desplegaba como el sólido núcleo de las nuevas tecnologías del sexo y así la medicina se convertía en “científicamente insuficiente y abusivamente moralizadora” (Foucault, 1992a: 144). La regeneración y la degeneración en estas teorías dependía fundamentalmente de la mujer, o mejor dicho, del cuerpo femenino, de allí la importancia otorgada al cuidado, vigilancia, control, y a las prescripciones y proscripciones sobre el cuerpo de las mujeres.

A lo largo del capítulo aludiremos a una gran variedad de fuentes que formaron parte, algunas veces de forma un tanto implícita y otras citando en forma explícita a los autores, de los principales presupuestos de estas teorías. Producto de una tecnología biopolítica compleja, de una economía

---

<sup>405</sup> Es importante destacar en este punto que en los márgenes epistémicos se construyeron y disputaron otros sentidos sobre la diferencia sexual, como los de anarquistas, socialistas, librepensadores, feministas radicalizadas, etc.

<sup>406</sup> En el campo de la filosofía aplicada, en el político y el pedagógico, el positivismo evolucionista de Spencer ha tenido en Uruguay gran impacto en figuras relevantes como Carlos María Ramírez, Antonio Berra, De Pena, un ejemplo de esto se presenta en el Informe al Congreso Internacional Americano de 1882, en representación del país, celebrado en Buenos Aires. *De la Legislación Escolar*, de José Pedro Varela, representó la primera aplicación sistemática del criterio positivista en la historia de nuestras ideas políticas, muy influido por la *Introducción a la Ciencia Social* de Spencer. Dos ideas centrales toma Varela de él: la necesidad de apoyarse con espíritu científico en los hechos, en las realidades empíricamente observables y la afirmación insistente de la idea de la evolución, en relación con un criterio relativista y tolerante de los sucesos y las personas (Ardao, 2008: 174-179).

política, la sexualidad originaria e históricamente burguesa<sup>407</sup>, llevada adelante por el eugenismo, produce un conjunto de efectos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales. Este capítulo lo aborda intentando escudriñar las imbricaciones, solidaridades que se produjeron entre las diversas prescripciones y fundamentaciones evolucionistas, eugénicas, biotipológicas, que se dieron un tanto difusas y con escasa precisión conceptual en el campo de la educación física<sup>408</sup>, y la producción discursiva del sexo en los modos de prescribir y/o prohibir determinadas ejercitaciones corporales diferenciadas para los varones y las mujeres determinando una práctica corporal generizada.

Antecedentes generales sobre esta temática en Uruguay se encuentran en Barrán (1995; 1999) quien en forma pionera estudia en el marco de las políticas de medicalización de la sociedad del Uruguay moderno del Novecientos la génesis del eugenismo uruguayo y su invención del cuerpo. “Con las ideas eugenésicas, la construcción -¿o invención?- del cuerpo por el saber médico dio un paso adelante gigantesco” (Barrán, 1995: 224). Por otra parte, Sapriza (2001) realiza una indagación más específica sobre las relaciones entre eugenesia, género y sexo en el Uruguay entre los años 1920 y 1945, período entre guerras donde los postulados y medidas eugénicas tuvieron mayor relevancia. Ella sostiene que la eugenesia de ascendencia lamarckiana<sup>409</sup>, que realizó un énfasis en el mejoramiento de los factores ambientales, y como consecuencia intervino en las políticas higiénico sanitarias para obtener un efecto hacia el futuro en la búsqueda mediante la transmisión hereditaria del mejoramiento de la raza, fue la que predominó en el Uruguay como una de las formas de retraducción local<sup>410</sup>. Las dos mayores medidas de una relación conflictiva entre raza, sexualidad y género fueron el control de la procreación a través fundamentalmente de la instalación a nivel municipal de Consultorios Eugenésicos Prematrimoniales<sup>411</sup> y las discusiones y promulgación de la

---

<sup>407</sup> La burguesía, a partir del siglo XVIII, subordinó su alma al sexo pretendiendo que él constituía su elemento más secreto y determinante; constituye a partir de la sexualidad un cuerpo específico, un cuerpo 'de clase', dotado de una salud, una higiene, una descendencia, una raza: autosexualización de su cuerpo, encarnación del sexo en su propio cuerpo, endogamia del sexo y el cuerpo (Foucault, 1992a: 150 – 151).

<sup>408</sup> Compartimos junto a Silva (2012: 56-60) que en el campo de la educación física la eugenesia en Latinoamérica es tomada superficialmente, utilizando términos sin demasiada rigurosidad científica, con escasa fundamentación teórica, llevando muchas veces a vaciar de sentido sus principales postulados como por ejemplo el de raza. Quizás nosotros podríamos agregar que se usan desde un punto de vista instrumental, en términos aplicacionistas, y fundamentalmente a través de la aplicación de las prescripciones de ejercicios, medidas sanitarias, higiénicas que tenían sus efectos en lo moral y lo político.

<sup>409</sup> El transformismo lamarckiano creía erróneamente en la transmisión hereditaria de caracteres adquiridos, y esto hacía que el eugenismo latinoamericano fuera más optimista al darle igual importancia a los factores hereditarios que a los ambientales que el eugenismo anglosajón y como consecuencia la importancia puesta en las mejoras sociales (Sapriza, 2001: 223).

<sup>410</sup> Los eugenistas uruguayos hicieron una traducción 'libre' despojando al eugenismo de sus rasgos más groseramente racistas (Sapriza, 2001: 225).

<sup>411</sup> En Uruguay a diferencia de Argentina las medidas de encauzamiento de los matrimonios como el examen médico prenupcial si bien se discutieron a nivel parlamentario nunca se llegaron a promulgar (Sapriza, 2001: 227).



despenalización del aborto establecida en el Nuevo código Penal del año 1934<sup>412</sup> en el contexto de una dictadura militar<sup>413</sup>. No como tema central, Lavrin (2005) aborda las relaciones entre eugenesia y feminismo en el Cono Sur para los casos de Argentina, Chile y Uruguay. Y para este último, muestra las solidaridades entre ambos aunque sostiene que justamente la eugenesia no determinó ninguna ventaja para el feminismo.

Antecedentes más específicos en Uruguay sobre nuestro tema en el campo de la educación física lo constituyen los trabajos de Rodríguez (2016; 2017); Lima (2008) y Rodríguez Giménez (2014b). Sin tratar específicamente las relaciones entre eugenesia y género abordan la temática de la eugenesia en el campo de la educación física. Rodríguez (2016; 2017) es quien más específicamente ha indagado desde un enfoque foucaultiano en forma exploratoria en los principales referentes de la CNEF y en la formación de los profesores de educación física (programas de Antropometría, Higiene y Biotipología y especialmente en el examen de ingreso del año 1939 que se mantuvo casi sin modificaciones como lo tratamos en el capítulo dos en el reglamento de ingreso de 1966). Al respecto concluye:

Si bien, en principio, no es posible sostener que los miembros de la CNEF se valieron y justificaron los diferentes exámenes antropométricos desde los postulados eugenistas-biotipológicos, las continuidades en sus discursos con los postulados de la ciencia de Galton y Pende son fuertes. El examen de ingreso al Curso de Profesores formará parte de ese contexto marcado por la búsqueda de control y selección de los individuos. El examen de la Oficina Médica oficiará de método científico para validar la exclusión de los aspirantes que no se encuentran aptos biológica y mentalmente para ser profesores de EF. Los tipos de requisitos exigidos, la batería de test propuestos, la lógica de funcionamiento del examen de ingreso y la incorporación de las materias vinculadas a la eugenesia y la biotipología en el plan de estudio para el Curso de Profesores de EF, nos conducen a sostener que: el examen de ingreso propuesto por la Oficina Médica de la CNEF en 1939, puede ser pensado como una herramienta de selección de aspirantes en clave biotipológica (Rodríguez, 2016: 221).

Partiendo de este antecedente específico, consideramos que no era necesario analizar específicamente en este trabajo el examen de ingreso sino ponerlo en relación con la vastedad de fuentes encontradas en esta formación en el período seleccionado que desarrollan aspectos eugénicos y biotipológicos muchas veces determinando sexualidades y géneros.

Antecedentes en el campo de la educación física y las prácticas corporales a nivel regional lo constituyen, por un lado, el trabajo de Galak (2016) que analiza el caso argentino y brasilero, y aborda específicamente el tema de la eugenesia y su relación con el higienismo. Sostiene que en el campo de la educación física hubo un movimiento epistémico de una concepción integral e higienista a fines del siglo XIX a una evolucionista eugenésica a partir fundamentalmente de la segunda y tercera década del siglo XX con el desarrollo de la biometrización y la psicologización

<sup>412</sup> Si bien se aprobó en diciembre de 1933, recién entró en vigencia en julio de 1934. En enero de 1938 se culminó con un largo proceso al aprobarse el delito de aborto (Sapriza, 2001).

<sup>413</sup> Los discursos eugénicos en torno a evitar los efectos nocivos del aborto clandestino y la multimaternidad en los sectores más pobres fueron los más importantes argumentos para esta despenalización (Sapriza, 2001).

del campo acompañado de la justificación del ingreso del deporte a la escuela. Por otra parte, Scharagrodsky (2015; 2017a,b); Reggiani (2014; 2016), Ledesma; Valobra (2012) y Bargas (2012) para el caso argentino y en Brasil los estudios de Silva (2012), Goellner (2008b) y Fraga; Goellner; Silva (2011) realizan un análisis de los vínculos específicos entre cultura física, eugenesia, género y sexualidades, todos trabajos que con diferentes énfasis abonan a nuestro tema de estudio.

Para el caso uruguayo en temas de género y sexualidad, constituye un antecedente historiográfico más general el trabajo genealógico de Darré (2005) donde se explicita que en comparación entre la década de 1920 y 1930 y hasta entrando la década de 1960, este último período, que abarca parte de nuestro trabajo, constituye un retroceso en cuanto a las formas de enunciar la educación sexual. En el Plan Clemente Estable desde un enfoque naturalista y metafórico se redujo la sexualidad a la reproducción de la especie. En los programas de escuelas rurales y urbanas de 1949 y 1957 se delimitó la patología o la anormalidad como objeto específico de intervención, sin embargo, en la década de 1920 se incluían preocupaciones sociales, pulsiones, instintos y deseos. A nuestro entender este viraje no puede dejar de ser analizado por la influencia de las teorías eugénicas al campo educativo, y como consecuencia se desarrolló en Uruguay un “proceso que instaura la figura del docente como parte de la medicalización, excluyéndolo de la enseñanza propiamente dicha, ya que esta [la educación sexual] queda reservada al médico escolar” (Darré, 2005: 125). Se analizará parte de este fenómeno de la medicalización educativa en el campo de la educación física, en particular en los programas fundamentalmente del área biológica de los diferentes planes de estudio de la formación.

No encontramos antecedentes específicos en Uruguay que aborden la temática del género y el sexo en el campo de la educación física. En la región destacamos los trabajos historiográficos con enfoques foucaultianos y postestructuralistas de Scharagrodsky (2013; 2008; 2006c,d); Reggiani; Scharagrodsky (2016) para el caso argentino y de Goellner (2008a) en Brasil.

Las principales fuentes seleccionadas en este capítulo son los programas de las unidades curriculares de los planes de estudio (1948; 1956 y 1966), las tesis de grado elaboradas por los estudiantes al finalizar los estudios, los manuales de estudio elaborados específicamente para la carrera, artículos y textos publicados por la CNEF, en especial uno dedicado a la Gimnástica Femenina, artículos tanto nacionales como extranjeros publicados en la revista oficial de la CNEF, libros elaborados por docentes de la carrera y el libro de egresados de ISEF y documentos con datos de aspirantes, eliminados y admitidos de los exámenes de ingreso, así como con datos relativos a los docentes que trabajaban en la carrera de profesor de educación física.

El capítulo se estructura en cuatro grandes apartados, el primero aborda los principales discursos en torno a la evolución, la herencia, la raza y su relación con la eugenesia y los modos de configurar la

sexualidad y las prácticas en el campo de la educación física en las fuentes seleccionadas; en un segundo apartado, se detiene en el análisis de los principales postulados de la biotipología y sus discursos en torno al cuerpo, la sexualidad y al género presentes fundamentalmente en las tesis de grado de los estudiantes y en los programas de biotipología del período indagado. En tercer lugar, se analiza la educación física y la gimnasia femenina, tema vastamente tratado en el período en variadas fuentes, dando cuenta de cierta construcción discursiva en torno a la mujer y a sus prácticas corporales como “especiales”, que debían ser tratadas y comparadas con el tipo ideal masculino. Finalmente, en un cuarto apartado, se abordan las diferencias por “sexo” en los programas de los planes de estudio 1948, 1956 y 1966, las tesis de graduación, los manuales y diversos datos estadísticos como la distribución por “sexo” de docentes, aspirantes, ingresos y egresos, para dar cuenta de los modos de prescripción de ejercicios físicos y prácticas corporales masculinas y femeninas, que habilitaban y promovían determinados géneros, sexualidades, emocionalidades, deseos, formas de ser, sentir y actuar e inhabilitaban y excluían otras, tanto en forma explícita como silenciosa.

#### **4.1. Herencia, evolución, raza, eugenesia: base epistemológica de la producción discursiva del sexo y los cuerpos aptos para la educación física**

En tanto muchas de las prescripciones corporales que determinaron una diferenciación negativa hacia las mujeres de prácticas, comportamientos, modos de estar y sentir que configuraron una matriz de género binaria y del deseo normativo heterosexual, estuvieron basadas en una epistemología positivista con base en las ciencias biológicas y en los principios del darwinismo social, las teorías de la degeneración, el eugenismo y la biotipología, decidimos comenzar el capítulo analizando el modo de su despliegue al interior de la formación de los profesores de educación física.

En la obra principal de Langlade y Rey de Langlade *Teoría de la Gimnástica*, se concibe al movimiento corporal como instintivo y determinado biológicamente por las leyes de la selección natural, la herencia y la evolución racial. “Las actividades físicas son manifestaciones que acompañan al hombre desde su aparición sobre la tierra” (De Genst<sup>414</sup>, 1947: 13 *apud* Langlade; Rey de Langlade, 1970: 17). “El movimiento corporal es una necesidad instintiva. Ella sufre las influencias de la selección natural, de la herencia, de las necesidades biológicas, de la evolución racial y de las leyes de la imitación, siempre recreando y preparando para la vida” (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 17). La vida es puesta en el centro de las preocupaciones y para ello la actividad

---

<sup>414</sup> De Genst, H. *Histoire de l'Education Physique*, Maison d'Édition A. Boeck, Bruxelles, 1947. Tomo I, p. 13.

física una de las principales acciones que ayudan a su conservación. Se anexan en forma consecutiva y sin fundamentación conceptual la selección natural darwiniana, las leyes de la herencia en términos generales, las necesidades biológicas y cierto eugenismo a través del empleo del término evolución racial sin precisar ninguno y todos ellos como determinantes del movimiento corporal y para el caso del libro, de las prácticas gimnásticas.

En la misma línea que lo anterior, pero con la temática del juego, en un artículo titulado “ El juego – Teoría de la transfiguración” publicado en la revista oficial de la CNEF, escrito por Inezil Penna Marinho<sup>415</sup>, autor brasileiro de la Universidad de Brasil que viajó invitado por la CNEF en diciembre de 1949 a Uruguay a dictar un Curso de Extensión Universitaria titulado “Contribución lógica para el método de educación física<sup>416</sup>” (Marinho, 1949), desarrolla una teoría basada en una concepción evolucionista darwiniana del desarrollo infantil y del juego en el niño. Introduce el tema explicando que “las especies orgánicas existentes surgieron por variación de especies anteriores” (Marinho, 1956: 79) y desarrolla la idea de transformismo, que

está contenida en las teorías darwinianas, como otrora sirvió de base a la concepción de Lamarck. Y Haeckel al formular su célebre teoría de la biogenética, por la que la ontogénesis sería una breve recapitulación de la filogénesis, expresó en forma categórica su punto de vista de que el hombre evolucionaría durante su vida como las especies habían evolucionado a través de millares de años (Marinho, 1956: 79).

Al igual que Lamarck desarrolló erróneamente que los factores adquiridos se transmiten genéticamente (Saprizo, 2001), basándose en Haeckel se presenta una identidad entre filo y ontogénesis como si lo histórico social estuviera determinado por la genética. En este marco define al “instinto de transfiguración” como la fuerza en forma latente, potencial, indómita, misteriosa e inexplicable responsable de las sucesivas transformaciones físicas, somáticas (anátomo-fisiológicas) y sobre todo, mentales o psíquicas (estructurales y funcionales), presentes tanto en el “hombre” como en el resto de las especies animales que produciría “un comportamiento extraño [...] que llevaría al individuo a modificar su personalidad, recubriéndose o identificándose con otras figuras” (Marinho, 1956: 80). Hay una influencia de lo biológico, orgánico, instintivo sobre lo mental o psíquico. Desde una perspectiva evolucionista aplicada a lo social (darwinismo social), se sostiene,

---

<sup>415</sup> “(1915-1985) es reconocido como uno de los mayores intelectuales de la educación física brasileira. Su extensa producción académica, que en el año '1958 ya tenía más de 100 monografías y decenas de libros publicados' (Melo, 2008: 180) agregó al debate brasileiro disciplinas como la historia y la filosofía. En 1943 publicó la obra que ganaría el mayor destaque en su carrera, titulada 'Contribuciones para una historia de la Educación Física en Brasil' (Dalben, 2011: 59; la traducción es nuestra). En 1944 fue ganador del concurso “Contribuciones para el Método Nacional de Educación Física” y su propuesta se basaba en disciplinas como biología, filosofía, sociología, historia y psicología (Dalben, 2011: 69).

<sup>416</sup> Consistía en 12 clases de 1h de duración con las siguientes temáticas: conocimiento empírico, científico y filosófico, clasificaciones de la ciencia y la filosofía; pedagogía, didáctica y metodología; lógica formal (4 clases); Aristóteles, Bacon y Descartes; el método general, análisis y síntesis; métodos particulares: el método de las ciencias matemáticas, físico-químicas, naturales o biológicas, morales y sociales; lógica crítica; método en educación física y de educación física (Marinho, 1949: 1).

por un lado, que el instinto de transfiguración se manifiesta en forma más intensa en los pueblos bárbaros y en las civilizaciones primitivas que en las más cultas y, por el otro, que la mujer tiene (deducimos que el autor lo señala por llevar una vida diaria en el contexto de lo privado y doméstico) más oportunidades de satisfacerlo que el “hombre” aunque el instinto se presente en forma más intensa en este ya que según Darwin sus genes se transmiten en forma más preponderante que en la mujer.

La mujer encontraría, en la vida normal y diaria, más oportunidades de satisfacer su instinto de transfiguración, a pesar de que éste sea más fuerte en el hombre, pues se sabe que de acuerdo con los estudios y observaciones de Darwin, la fijación de los caracteres modificados y la respectiva transmisión es privilegio de los machos (Marinho, 1956: 80 – 81).

Se utilizan los presupuestos supuestamente científicos de la biología para determinar una cierta superioridad del hombre sobre la mujer, esto esencializa<sup>417</sup> y fija identidades a partir de razones supuestamente incuestionables por la racionalidad y objetividad científica.

Así, esta pseudo teoría de la transfiguración invade el campo de la sexualidad determinando las conductas sexuales normales y anormales. Se realiza una crítica moral al travestismo como algo negativo, depravado o anormal, determinado genéticamente y transmitido hereditariamente. “El instinto de transfiguración podrá manifestarse algunas veces en forma verdaderamente alarmante, culminando con la transfiguración sexual, más común en el hombre que en la mujer, por la causa que ya anotamos anteriormente” (Marinho, 1956: 81) (porque se transmiten hereditariamente los genes modificados más en el varón que en la mujer). Esta transfiguración negativa es la que justifica las “perversiones sexuales”; al estar determinadas por los genes son vistas como enfermedades genéticas a nivel psíquico.

Esa transfiguración es fundamentalmente psíquica, determinando en consecuencia, un comportamiento característico del sexo con el cual el individuo procura identificarse. Cuando apreciamos nuestro Carnaval, verificamos que la cantidad de hombres que se visten de mujer es mucho mayor que la de mujeres que se visten de hombres, confirmandose, así, nuestra observación (Marinho, 1956: 81).

Desde un presupuesto positivista (la teoría es elaborada y verificada con los hechos) se sostiene que la identificación con el sexo opuesto producto de la transfiguración es determinada genéticamente y por esto ocurre en demasía en el “hombre” que en la mujer, lo que es “verificado” con hechos observables. Para evitar estos males se sugiere desde la infancia la práctica del juego como modo de promover transfiguraciones positivas que impidan a partir de la adolescencia la explosión de las negativas.

Para evitar que el instinto de transfiguración en sus manifestaciones más negativas e intensas, pueda despertarse recién en la adolescencia o en la vida adulta, trayendo consecuencias a veces desastrosas, se

---

<sup>417</sup> “Por esencialismo se entiende la tendencia a caracterizar ciertos aspectos de la vida social como teniendo una esencia o un núcleo (natural o cultural) fijo, inmutable” (Goellner, 2008a: 138). Se utilizará el término esencializa, esencializar en reiteradas ocasiones en este capítulo con este sentido.

torna imperioso proporcionar múltiples oportunidades que funcionen como verdadera válvula de seguridad (Marinho, 1956: 81).

Se percibe como negativo y hasta desastroso la homosexualidad y el travestismo, y para evitarlo se sugiere proporcionar variadas oportunidades de juego al niño como “los llamados motores”<sup>418</sup>, las historias maravillosas, el teatro infantil, el cine, que mucho más que en su vida física se manifestaría en su vida psíquica y permitirían que el juego funcione como “válvula de seguridad” permitiendo que el “instinto de transfiguración” encuentre oportunidades para su parcial liberación en forma benigna (Marinho, 1956: 82 – 83). El bien está del lugar del juego y la niñez, y el mal en el lugar de conductas sexuales desviadas como el travestismo o la identificación con el sexo opuesto y la adolescencia y la vida adulta.

El programa de Biología de los tres planes de estudio tiene una base epistemológica de continuidad con los autores anteriores y dedica algunas bolillas al tratamiento de la vida, la evolución, la herencia, la genética y las especies. El del Plan de 1956 idéntico al de 1966 ubicado en el primer año de la carrera señala:

16.- LA HERENCIA: Caracteres hereditarios y caracteres adquiridos. Herencia de caracteres innatos. Herencia de caracteres adquiridos. Herencia mórbida. La herencia y el ambiente. Las leyes empíricas de la herencia. Las leyes de Mendel.

17.- FILOGENIA: La especie biológica: variabilidad de las especies. La evolución biológica. El origen de la vida (ISEF: 1956l: 3; 1966e: 12).

Se enseñaba en forma errónea la herencia de los caracteres adquiridos a partir del desarrollo importante que tuvo en América Latina la teoría lamarckiana (Sapriza, 2001). El programa del Plan 1948 también ubicado en primer año de la carrera desarrolla con mayor extensión las teorías evolucionistas y las eugénicas<sup>419</sup> y explicita a diferencia del anterior una gran variedad de autores y vuelve a remarcar la importancia de la herencia de los caracteres adquiridos.

21.- Genética. Origen de los individuos biológicos. Teorías antiguas de la genética espontánea. Herencia. Sus formas. Leyes de Galton y Mendel. Descubrimiento de Do Vries. Teorías sobre la herencia biológica. Variaciones, fluctuaciones y mutaciones.

22.- La especie. Origen de la vida. Paralelo entre filogenia y ontogenia. Principios de Cuvier sobre la fijeza de las especies. Teorías evolucionistas. Haeckel, Darwin, Lamarck, Neodarwinismo, Neolamarckismo, Selección Natural, supervivencia del más apto. Adaptación del medio ambiente. Herencia de caracteres adquiridos.

<sup>418</sup> Es importante ver en este punto como aclara en nota al pie que “no hay ningún juego exclusivamente motor, pues lo que caracteriza, define e identifica al juego, es el fenómeno de derivación por la ficción. Los propios juegos llamados motores, no son nada más que actividad fundamentalmente física revestida de ficción: sin ficción no hay juego” (Marinho, 1956: 82).

<sup>419</sup> “Teoría emparentada con el positivismo científico, que aplicaba a las personas los principios de la herencia. La eugenesia prometía mejorar a los seres humanos mediante estrategias reproductivas que aislarían características sociales y biológicas apetecibles y que, merced a la evolución, crearían individuos superiores en lo físico y lo moral. Las políticas sociales en favor de los sanos y fuertes terminarían por crear una raza humana ‘mejor’. La combinación de conocimientos médicos y biológicos con teorías sociológicas creó una mezcla muy atrayente que dio origen a programas de salud pública y también a planes precarios, incluso, peligrosos, para promover la perfección de la especie humana. En América del Sur los principios de la eugenesia se leyeron con avidez” (Lavrin, 2005: 207).

23.- Individuo. Especie y razas. Antropología y morfología humana. Reseña histórica de las clasificaciones morfológicas. Constituciones, temperamentos, diátesis, tipos. Relaciones entre la antropometría y la morfología” (CPEF, 1952a: 3-4).

Pareciera que la diferencia entre las dos primeras bolillas se centra en la oposición entre los que creían en la transmisión de los caracteres adquiridos y los que lo negaban. La última bolilla sin explicitarlo aborda el tema de la eugenesia al introducir el concepto de raza desde un punto de vista biológico<sup>420</sup> y su relación con el campo antropológico y morfológico, la constitución y el temperamento. Se presentan solidaridades de conjunto entre antropología, antropometría, morfología, constitución. “La medicina constitucional -de la cual la biotipología fue la variante más reciente y específica del mundo latino<sup>421</sup>-” (Reggiani, 2016: 129), sostenía desde fines de siglo XIX en el contexto europeo, que la morfología corporal era la expresión de la naturaleza profunda o esencia de una persona. Su “novedad (...) radicaba en la síntesis entre una medicina neohipocrática que privilegiaba el enfoque holístico de la salud y los métodos cuantitativos que buscaban reducir las capacidades psicofísicas a fórmulas estadísticas” (Reggiani, 2016: 128). Por ello la relevancia y vinculación entre antropometría y morfología que se muestra en la última unidad del programa. Esta medicina le devolvía al médico el protagonismo que había perdido a raíz de la revolución pasteuriana quien comenzaba a utilizar la “mirada intuitiva” para juzgar al paciente por su aspecto exterior a partir de un modelo estético ideal internalizado (Reggiani, 2016: 128).

La medicina constitucional y la biotipología desempeñaron un papel destacado en el campo de la cultura física. Esto se debe, entre otros aspectos, a que

la ambición de establecer a través de una fórmula matemática -es decir, estadística- entre las aptitudes psicofísicas de una persona y las actividades más adecuadas a su constitución encontró en las prácticas deportivas un ámbito ideal para medir cuerpos y evaluar rendimientos, precisamente en un momento en que la especialización y la profesionalización deportiva hacían de la expertise fisiológica un componente fundamental de la nueva ciencia del deporte (Reggiani, 2016: 131).

Por todo esto la importancia otorgada a la Antropometría y Estadística en la formación del profesorado de educación física, materia que se ubicaba en el segundo año del Plan de 1956 y que fue denominada solo con el primer término en el primer año del Plan de 1948. Desaparece en el Plan de 1966, si bien algunos de sus contenidos se ubicaron en la nueva unidad curricular: Test, Medidas y Evaluación. La antropometría fue una práctica adoptada primero por los naturalistas,

---

<sup>420</sup> Desde un discurso biológico y eugénico se soslayaba que “raça e etnia são (...) compreendidas como categorias sociais discursivamente construídas que ao longo da história da humanidade têm sido utilizadas para hierarquizar os sujeitos, considerando-os não apenas diferentes, mas, sobretudo, desiguais” (Hooks, 1992 *apud* Goellner 2008b: 6).

<sup>421</sup> Fundamentalmente a través de la mediación que realizó Nicolás Pende de los constitucionalistas alemanes (Reggiani, 2016: 130).

más adelante por los antropólogos, luego por los médicos constitucionalistas, eugenistas y biotipólogos y así se fue extendiendo y hasta fue enseñada a los profesores de educación física<sup>422</sup>.

Las bolillas 10 a 13 tratan sobre antropometría gráfica: media aritmética, compensada o ponderada. La mediana. Medidas de dispersión o variabilidad. Desviación tipo. La unidad 14 la Ley de Galton o de la frecuencia. Curva binomial. Curvas de frecuencia. Coordenadas rectangulares. Diagramas. Diagramas de barras. Diagramas circulares. Histogramas (ISEF, 1956n: 2). Esto da cuenta de los fundamentos matemáticos y estadísticos para poder comprender la biometrización corporal. A continuación, se muestran una infinidad de índices que se corresponden en gran medida con los detallados en las pruebas realizadas a los aspirantes a ingreso a la carrera de profesorado de educación física administrada por la Oficina Médica de la CNEF<sup>423</sup>.

7º Índices y coeficientes antropométricos. Su utilización, Nomenclatura y clasificación. Indicios basados en medidas somáticas o morfológicas. Indicios cefálicos de Brancea de Tartier. Pabdorlaldo Pivi. Coeficiente torácico de Amar. Índice esquelético de Manouvrier. Índice estatura diámetro biaxilar. Índice torácico de Brugsch. Índice de Pignet.

8º Índices basados en medidas funcionales. Índices de Lyan, de Mendelsohn, de Martinet, de Schneider. Índice de fuerza total.

9º Índices combinados. Índice fuerza-peso. Índice pulmonar. Índice de Kedy. Índice respiratorio-estatura. Índice de Spehl. Índice de Dreyer. Índices basados en performances deportivas. Índice del Dr. Pagés. Centros Escolares. Índice de Heberth de Houdré, de Varf. Clasificaciones menores por Christian (ISEF, 1956n: 2).

Julio J. Rodríguez, director técnico de la CNEF era quien dictaba esta asignatura y había sido formado en 1920 en Springfield College de la YMCA en Estados Unidos (Dogliotti, 2015). Allí había cursado esta asignatura y muchos de estos índices fueron elaborados en aquel país. A modo de ejemplo, el Índice de Dreyer<sup>424</sup> medía la capacidad física de los individuos y los clasificaba en A, B y C: perfecta, regular y pobre capacidad física<sup>425</sup>. En este sentido, coincidimos con Rodríguez

<sup>422</sup> De un modo similar al caso uruguayo, “en la Argentina, la antropometría fue uno de los tantos saberes bio-médicos que recorrió el campo pedagógico y educativo (Sánchez, 2007; Puiggrós, 1996; Di Liscia, 2008; Agüero et al, 2012) y acompañó la constitución -y la legitimación científica- de la Educación Física tanto como disciplina escolar dentro de la grilla curricular como, muy especialmente, a la hora de formar especialistas en Educación Física” (Scharagrodsky, 2015: 2).

<sup>423</sup> En el apartado 2.2.3 del segundo capítulo se abordaron las diferencias mínimas entre los Exámenes Médico, Odontológico y Morfológico que eran previos y eliminatorios promulgados en 1939 y el aprobado dentro del Reglamento de Ingreso de 1966. Para su análisis consultar Dogliotti (2015) y en clave biotipológica Rodríguez (2016).

<sup>424</sup> Creado por el Dr. Dreyer, profesor de Patología de la Universidad de Oxford, en colaboración con el Dr. George Fulford Hanson, ex teniente del servicio médico del Ejército estadounidense, elaboraron el Manual (Rodríguez, 1930; *apud*, Rodríguez, 2016: 215). Para un análisis más detallado de este test y del manual transcripto por Julio J. Rodríguez sobre este Índice, consultar Rodríguez (2016).

<sup>425</sup> “Con el propósito de facilitar el uso de las tablas y para que el operador pueda tener una guía para hacer la clasificación de los individuos, Dreyer indica una lista de los oficios y ocupaciones más comunes agrupadas por clase. Clase A: en esta incluye a: marineros, soldados, atletas, bomberos, herreros, estudiantes liceales o universitarios, niños de las escuelas públicas (que practiquen ejercicios) etc. Clase B: aquí nombra las siguientes: Profesionales (doctores en medicina, abogados, ingenieros, etc.), comerciantes, empleados superiores, mecánicos especialistas, etc. Clase C: agrupa en ésta a los sastres, zapateros, pintores, tipógrafos y afines, empleados inferiores, etc.” (Rodríguez 1931: 15-16 *apud* Rodríguez, 2016: 216). Esto da cuenta de la arbitrariedad y cierto prejuizamiento al ubicarlos en una clase en forma predeterminada antes de realizar la medición.



(2016) en que si bien explícitamente estas mediciones antropométricas elaboradas en Estados Unidos no formaron parte de los postulados biotipológicos, compartían solidaridades de conjunto en un entramado discursivo donde la medición, clasificación y jerarquización de los cuerpos se constituía en un tríptico sustantivo. A partir de estas mediciones antropométricas, junto a otros aspectos observados y mediciones, se excluía a los aspirantes que no lograban los patrones de normalidad establecidos por cada índice. Su enseñanza a los estudiantes ya ingresados formaba parte de la inculcación de prácticas de medición que se debían cumplir en todas las instituciones del campo de la cultura física a través de la administración de la ficha médico-sanitario-antropométrica que era dictaminada por la Oficina Médica de la CNEF afín de controlar la salud de la población y dictaminar quiénes estaban aptos para realizar actividad física<sup>426</sup>.

Hacia finales de la década de 1960, a partir del Plan de Estudios de 1966, hubo un giro en cuanto a la importancia de este tipo de índices y mediciones antropométricas. Si bien no dejaron de estar presentes dentro del programa Test, Medidas y Evaluación, ocupando una única bolilla, adquirieron mayor relevancia los test deportivos, las mediciones de aptitud física, habilidad motora y postura. Aunque no es de desdeñar que en una última bolilla se presentan “mediciones de conocimiento”; no solo lo físico se medía sino la “inteligencia”. Las articulaciones entre el campo médico, el psicológico y la educación física no fueron menores.

Bol. 5.- Estadísticas básicas

Bol. 6.- Medidas antropométricas

Bol. 7.- Test deportivos

Bol. 8.- Mediciones de aptitud física: Fuerza, flexibilidad, equilibrio, resistencia.

Bol. 9.- Medidas de habilidad motora

Bol. 10.- Mediciones de postura. Estructura del cuerpo humano

Bol. 11.- Mediciones de conocimiento (ISEF, 1966c: 11)

A partir de presupuestos científicos evolucionistas, basados en las ciencias biológicas y sus derivaciones al campo de la medicina constitucional, la teoría de la degeneración, y el variado y complejo campo de la eugenesia dentro del cual ubicamos a la biotipología, se determinaban los cuerpos aptos que podían acceder a la formación de profesorado en educación física. A continuación, se presenta un cuadro con algunos datos, fundamentalmente concentrados en la década de 1960<sup>427</sup>, de aspirantes, eliminados e ingresos a la formación de Profesor de Educación Física de ISEF, discriminados por año y sexo en el período de nuestra investigación (1948 – 1970).

---

<sup>426</sup> Para un análisis minucioso de los diferentes tipos de fichas (físicas y deportivas) y del conjunto de saberes que las legitimó (antropometría, biometría y biotipología) en el campo de la educación física en Argentina, referirse a Scharagrodsky (2015).

<sup>427</sup> Esta información se encontró en forma muy dispersa no pudiendo obtener la información completa y en todos los años.

	Aspirantes totales	Aspirantes (V)	Aspirantes (M)	Eliminados totales	Eliminados (V)	Eliminados (M)	No se presentaron (totales)	No se presentaron (V)	No se presentaron (M)	Ingresos totales	Ingresos (V)	Ingresos (M)
1949	16	5	11	6	2	4	-	-	-	10	3	7
1957	108	55	53	29	8 (1 EM <sup>428</sup> ; 7 PA <sup>429</sup> )	21 (9 EM; 12 PA)	28	11	17	51	36	15
1958	103	-	-	47	-	-	-	-	-	56	-	-
1959	121	42	79	31 + 3	5 + 3 <sup>430</sup>	16	42	12	30	50	22	28
1961	-	-	-	-	-	-	-	-	-	47 <sup>431</sup>	28	19
1963	100	47	53	26	10	16	24	8	16	52	29	23
1964	112	54	58	38 + 4 <sup>432</sup>	10 + 2 <sup>433</sup>	28 + 2 <sup>434</sup>	12	4	8	58	38	20
1965	147	72	75	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1966	-	-	-	-	-	-	-	-	-	55	-	-
1967	190	82	108	76	20 <sup>435</sup>	56 <sup>436</sup>	-	-	-	114 <sup>437</sup>	62 <sup>438</sup>	52 <sup>439</sup>
1969	251	124	127	139	-	-	36	-	-	76	51	25

**Cuadro N.º 12 Total de aspirantes, eliminados e ingresos al Curso de Profesores de Educación Física/ ISEF, discriminados por año y sexo (1949 – 1969).** Elaboración personal a partir de Martínez Blanco *et al* (2015: 65-67).

Como se aprecia en el cuadro N.º 12, se presentaron, a excepción del año 1957, más aspirantes mujeres que varones, pero en los ingresos reales se invierte esta relación, habiendo más varones que mujeres a excepción de los años 1949 y 1959. Con relación al número de eliminados y al número que no se presentaron sucede lo mismo, las mujeres en general duplicaron a los hombres. Esto da cuenta de una diferenciación negativa hacia las mujeres, sus cuerpos eran menos aptos y se alejaban en mayor medida del estándar mínimo exigido y de la normalidad requerida para ser profesora de educación física. Esto reflejaba lo que la sociedad producía en relación con las prácticas corporales: las menores posibilidades kinéticas de las mujeres en relación a los hombres y la escala de medida y el punto de comparación ideal se erigía sobre el cuerpo del varón.

<sup>428</sup> Examen Médico

<sup>429</sup> Prueba de Admisión

<sup>430</sup> Debían completar pruebas.

<sup>431</sup> Se encontraron datos de estudiantes cursando primer año de la carrera en ese año, no de ingresos de ese año.

<sup>432</sup> Juicio en suspenso.

<sup>433</sup> Juicio en suspenso.

<sup>434</sup> Juicio en suspenso.

<sup>435</sup> 7 no aprobaron el examen morfológico y 13 no completaron los exámenes.

<sup>436</sup> 17 no superaron el examen morfológico, 5 no superaron el examen de la vista y 30 no completaron los exámenes, no son categorías excluyentes por eso la suma no da 56.

<sup>437</sup> No son ingresos seguros sino aptos para dar la prueba física (aprobaron el examen médico).

<sup>438</sup> No son ingresos seguros sino aptos para dar la prueba física (aprobaron el examen médico).

<sup>439</sup> No son ingresos seguros sino aptos para dar la prueba física (aprobaron el examen médico).

Más allá de la mayor discriminación hacia las mujeres, la eliminación se producía en ambos sexos, como se desprende del cuadro N° 12, el porcentaje de ingresos con relación al total de aspirantes estuvo en el entorno del 50%, a excepción del último año que ingresaron menos de la tercera parte. El motivo de eliminación del examen de ingreso era múltiple, de los escasos datos que pudimos obtener, en 1949, de las 4 mujeres eliminadas, 1 fue debido a exceso de edad, 2 por estado de desnutrición y 1 por falta de coordinación neuromuscular y pesadez general en todos los movimientos; 2 varones por motivos de cifosis y anormalidades en la marcha y la locomoción. En 1967 de un total de 108 mujeres, 17 no superaron el examen morfológico, 5 no superaron el examen de la vista, 30 no completaron los exámenes y 1 iba a ser evaluada cada tres meses por una luxación en la rótula. De un total de 82 varones, 7 no superaron el examen morfológico y 13 no completaron los exámenes. En 1969 fueron eliminados 38 por examen morfológico y 17 abandonaron en algún momento de la prueba (Martínez Blanco *et al* 2015: 65-67). Estos datos redoblan la hipótesis relativa a las desventajas de las mujeres en relación a los hombres para poder acceder a esta carrera. Los postulados eugénicos y biotipológicos aplicados por la Oficina Médica de la CNEF tuvieron un efecto de discriminación negativa hacia los cuerpos femeninos que no podían alcanzar los índices normales ideados en base al cuerpo masculino.

Para cerrar este apartado, analizamos el programa de Higiene que es el único que presenta la palabra eugenesia. Ubicado en el primer año de la carrera en los tres planes de estudio (1948, 1956 y 1966) se mantuvo sin modificaciones a lo largo del período estudiado. Se divide en tres capítulos: 1. De la salud pública, 2. De la epidemiología y 3. De la medicina social. Las dos primeras bolillas que se transcriben a continuación están ubicadas en el capítulo 2.

13. Sífilis. Profilaxis. Micosis

14. Tuberculosis. Importancia de los exámenes periódicos. Clínicas preventivas”

De la medicina social

15. Nociones de herencia y eugenesia. Examen pre-nupcial. Higiene pre-nupcial. Cuidado de la embarazada. Higiene infantil. Higiene del recién nacido (CPEF, 1948a: 2; ISEF, 1956m: 4; 1966b: 13).

La sífilis y la tuberculosis eran de los mayores males a prevenir y eran enfermedades que estaban controladas a través de los exámenes que se aconsejaban realizar a las parejas antes del matrimonio a partir de las recomendaciones eugénicas. Etimológicamente la eugenesia significa bien engendrado. De allí la importancia que adquiría el “cuidado de la embarazada”, la “higiene infantil” y la “higiene del recién nacido”, que apuntaban a la educación y preparación de la mujer, blanco central de las políticas eugénicas, convirtiéndose en un “maternalismo eugénico” (Ledesma; Valobra, 2012).

La eugenesia, disciplina creada por Francis Galton, introdujo la selección artificial en el pleno auge del ultraliberalismo de la Inglaterra Victoriana, quien instauró una “biología política” definida desde

el Laboratorio Galton para la Eugenesia Nacional, creado en 1906 por él y Karl Pearson en la Universidad de Londres para el “estudio de los medios que están bajo control social, que pueden beneficiar o perjudicar las cualidades raciales de las generaciones futuras, tanto física como mentalmente” (Miranda, 2012: 19). La eugenesia se configuró como un elemento de coerción legitimado por la ciencia, una ideología de control social de sesgo biológico, y un modo de regulación que implicó un lento y continuo viraje de lo biológico a lo político, de lo individual a lo social, de la centración en la cura y lo enfermo a la instauración de un plan predictivo y un conjunto de políticas públicas y de sólidas redes internacionales occidentales<sup>440</sup> para reducir los gastos estatales en asistencia social, y dirigido a normalizar la vida privada y a “corregir” a tiempo los componentes mal sanos que amenazaban con alterar las cualidades esperables de una futura sociedad ideal (Miranda; Vallejo, 2012: 11 – 12). Por esto el vínculo entre eugenesia y medicina social en el programa de Higiene. Si bien podemos establecer un viraje del higienismo y al eugenismo como parte de los cambios que introdujo este último y anteriormente explicados<sup>441</sup>, y que tuvo su impacto de biometrización exponencial y de psicologización en el campo de la educación física (Galak, 2016), fue el programa de Higiene el que se encargaba, dentro de las políticas sanitarias implementadas a partir de los conocimientos de la medicina social, llevadas adelante por médicos que compartían con diferentes grados y acentos según su adhesión a distintas corrientes religiosas, partidarias, feministas<sup>442</sup>, de infundir a los futuros profesores sus principales conceptos y prescripciones.

En este marco, la eugenesia tuvo una gran preocupación por identificar, diagnosticar, medir, clasificar y jerarquizar a los individuos, sus cuerpos y las poblaciones con el fin de favorecer el crecimiento de determinados grupos sociales y desfavorecer el de otros según criterios racistas, que acoplaron y profundizaron las diferencias de clase y de género.

Se desplegaron dos variantes fundamentales de esta biopolítica occidental en las primeras décadas del siglo XX, una eugenesia anglosajona y una latina siendo Italia su núcleo fundacional y que fue la que tuvo mayor aceptación en América Latina. Como parte de una red puntillosamente planificada y supervisada desde el régimen de Benito Mussolini, Nicolás Pende se convirtió en su

---

<sup>440</sup> Según Stepan (2005) la eugenesia fue mucho más que un dispositivo estatal de políticas con alcance nacional, formó parte de un vasto y proficuo conjunto de redes internacionales.

<sup>441</sup> El movimiento epistémico entre el mejoramiento de la raza impulsado por el higienismo de fines de SXIX y por la eugenesia en las décadas de 1920 y 1930 se explica por un pasaje del mejoramiento de las condiciones de origen e intervenir científicamente en un mejor porvenir a una intervención en la herencia biológica; de argumentaciones disciplinares sobre la raza en sentido higienista, como “identidad del grupo social” se le incorporaron lecturas eugénicas de un cuerpo (biológico, étnico, de la especie) que hay que intervenir como objeto de la política y la salud pública. Hay una gran diferencia entre el discurso de progreso de la raza ochentista republicano con las políticas eugénicas que se adueñaron del concepto de raza estableciendo como retórica una sinonimia entre raza y eugenesia (Galak, 2016: 35-37).

<sup>442</sup> Para un análisis detallado de las complejidades del movimiento eugénico uruguayo, consultar Sapriza (2001); y al interior de los diversos feminismos, consultar Lavrin (2005).

mayor exponente, endocrinólogo muy cercano a él, resignificó las hipótesis eugénicas desde la biotipología para que fueran compatibles con la iglesia católica (Miranda, 2012: 20-21).

## 4.2. Biotipología y educación física

En este apartado abordamos específicamente los principales postulados de la biotipología y sus discursos en torno al cuerpo, la sexualidad y al género presentes en las fuentes encontradas en el período analizado. En las tesis de grado de los estudiantes y los programas de biotipología se encontraron la mayor alusión a sus principales dispositivos, prácticas, prescripciones y supuestos. El programa implementado por primera vez en el Plan de 1948 continuó su dictado con pequeños cambios en el Plan de 1956 y estaba ubicado en el tercer año de la carrera. Esta materia se dejó de dictar en el año 1968 ya que no se incorporó al Plan de 1966. Era dictada por un médico, el Dr. Francisco Devincenzi.

Si bien en los programas de biotipología no se encuentra alusión a autores ni se presenta bibliografía, por las temáticas abordadas y por la bibliografía citada en las tesis de grado tanto las que abordan este tema en forma principal como las que lo hacen en forma lateral, es clara su principal referencia a Nicolás Pende<sup>443</sup>. Se citan tres libros del autor “Endocrinología, Biotipología, Psicología”; “Endocrinología y Biotipología Criminal”; y “Biotipología”; otros autores citados son: Kretschmer<sup>444</sup> “Biotipología” y “Constitución y Carácter”; M. Ruiz Funes<sup>445</sup> “Endocrinología, Morfología Criminal”; E. Shreider “Les types Humanis” y “Les types somatopsychiques”; Topinard “Antropología”; y Berardinelli “Aspectos raciales”.

“Tras la 'gran guerra', Italia gestó por intermedio del médico endocrinólogo, Nicola Pende, la biotipología como disciplina encargada de llevar a cabo en el mundo latino lo que sería entendido como una instrumentación 'práctica' de la eugenesia galtoniana” (Vallejo, 2004: 220). Extendió

---

<sup>443</sup> “(1880-1970) fue una reconocida figura del campo médico y social en Italia de la primera mitad del siglo XX. Se formó en la escuela constitucionalista de Giacinto Viola, afirmando una orientación interesada en integrar preceptos clásicos y religiosos a saberes modernos. Realizó sus primeros estudios en endocrinología clínica y experimental, antes de formular su teoría biotipológica” (Miranda, 2012: 21).

<sup>444</sup> Psiquiatra alemán, en 1921 publicó *Constitución y Carácter*; “una de las obras más influyentes dentro del campo de la moderna medicina constitucional. Su teoría era el ejemplo más reciente de las interpretaciones que durante siglos habían intentado satisfacer la arraigada curiosidad popular por descifrar el significado oculto de la apariencia física” Su taxonomía se distinguía por un registro estadístico riguroso, por ser la primera en establecer referencias antropométricas para el hombre y la mujer en cada uno de los tres tipos y por ser la primera en mencionar un tipo atlético femenino que se aproximaba 'con algunas variaciones a su variedad masculina' y mostraba una apreciación negativa del tipo atlético en general y de la variante femenina en particular, basada en consideraciones puramente estéticas (Reggiani, 2016: 142-144).

<sup>445</sup> Penalista y eugenista español, directo interlocutor de Pende en su país (Vallejo, 2004: 233). Para él “la biotipología ya era a fines de los años 20 un cualificado 'punto de intersección entre la doctrina positiva y el evangelio de Mussolini” (Ruiz Funes, 1929: 316 *apud* Vallejo, 2004: 224). Ruiz Funes, 1929 *Endocrinología y Criminalidad*. Madrid: Morata.

capilarmente sobre un vasto territorio una serie de institutos de biotipología a nivel internacional, dejando ya atrás el tradicional procedimiento higienista de aislar y encerrar “lo anormal” y estableció una política eugénico-sanitaria dirigida a cada uno de los individuos y a toda la población (Vallejo, 2004: 221).

En el capítulo uno, cuando analizábamos las tesis de grado se había explicitado que en ellas la herencia explicaba y determinaba el sustrato epistemológico de la psicología, la pedagogía y la sociología reduciéndolas desde un positivismo experimental al estudio de lo orgánico. Varias tesis repetían en forma constante que la educación física contribuía al “mejoramiento y perfeccionamiento de la raza” para “conseguir una segunda generación mejor que la presente, y una tercera mejor aún: una nación y una raza más sana y más apta” (Bentancor, 1954: 25). La salud adquiere relevancia y se asocia a otro término muy utilizado por la eugenesia “apta” o “apto” a partir de la biometrización y la aplicación de estándares múltiples. Una de las tesis de grado que cita únicamente la obra *Biotipología* de Pende, dedica un capítulo a la biotipología donde señala que

Debemos considerar al individuo, como muy acertadamente Nicolás Pende lo ha delineado en su 'Pirámide'. Dicha pirámide se asienta sobre una base HEREDITARIA, teniendo como caras: una MORFOLÓGICA, otra INTELECTIVA, otra MORAL, y una cuarta HUMORAL-DINÁMICA. Todas estas caras convergen en el vértice resultando de allí: 1º resistencia vital general 2º características neuromusculares, 3º aptitudes laborativas manuales, 4º aptitudes laborativas intelectuales 5º provecho escolar o profesional 6º valor económico del individuo 7º valor social del individuo 8º valor reproductivo del individuo (Bentancor, 1954: 90-91, mayúsculas en el original).

Al igual que las teorías evolucionistas lo hicieron para los animales, Pende representa al ser humano con una “pirámide”. Partiendo de una filosofía aristotélico-tomista que promulgaba una unidad sustancial entre cuerpo y alma, desarrolló un biotipograma donde articuló lo religioso con lo psicológico y lo biológico al realizar un desplazamiento de una antropometría física a una endócrina. Era importante a través de la medición de los estados hormonales detectar malas conductas morales y sociales; la endocrinología le permitía conectar lo físico con lo espiritual y “encontrar lo patológico en lo profundo del alma” (Vallejo, 2004: 223), basándose en el estudio de las supuestas “hormonas sexuales”.

El descubrimiento de las 'hormonas sexuales' es un episodio extraordinario de la historia de la ciencia. Hacia 1940, los científicos las habían identificado, purificado y nombrado. Pero, en su exploración de la ciencia de las hormonas (la endocrinología), los investigadores sólo podían hacerlas inteligibles en términos de las disputas sobre género y raza que caracterizaban sus entornos de trabajo. Cada elección sobre cómo evaluar y nombrar las moléculas que estudiaban naturalizaba ideas culturales sobre el género. Cada institución y comunidad persuasiva implicadas en la investigación endocrinológica ponía sobre la mesa un programa social sobre raza y género (Fausto-Sterling, 2006: 181).

Pende llevaba adelante un “mecanismo que tenía su fundamento en la detección de anormalidades físicas, psíquicas y morales no visibles que anticipen la comisión de actos perturbadores el orden

público<sup>446</sup> (...) a través de la información que podía proporcionar la ciencia de la constitución humana y el confesionalismo religioso” (Vallejo, 2004: 221-223)<sup>447</sup>. A partir de esta base doctrinaria diseña como lo explicita la tesis anteriormente citada, una pirámide hereditaria compuesta por cuatro caras: una morfológica (y de aquí tomó gran influencia de la medicina constitucional alemana<sup>448</sup>); una intelectual, una moral y una cuarta humoral-dinámica. Por ello en su doctrina la imbricación y relación constante determinada por la herencia biológica entre lo físico, lo moral, lo intelectual y lo afectivo. El número cuatro y su insistencia en la cuestión numérica daban cuenta de la integración a su perspectiva de la medicina tradicional y

remitía a su vez a la ley pitagórica del número y de la armonía, en tanto canon matemático invocado para explicar las proporciones recíprocas que dan belleza ideal al cuerpo y sus correlaciones armónicas de las que resulta del estado óptimo de salud. Y si en Pitágoras Pende identificaba los orígenes de la ciencia latina que fluían en su ideal racial debido a la escuela fundada por aquel en Crotone, la verdadera obsesión asignada al número cuatro se trasladó a una ampliación de la matriz científica que sumó a los cuatro biotipos la teoría de las cuatro armonías biológicas que debían perseguirse para alcanzar la eugénica perfección humana: la belleza que era la armonía de las formas; la salud que era la armonía de las funciones; la bondad que era la armonía de los sentimientos; y la sabiduría que era la armonía del intelecto. La síntesis gráfica de esta enunciación estaba dada por un cuadrado cuyas cuatro caras tendían a confluir armónicamente, hecho que al producirse generaba la forma de una pirámide con su vértice que sintetizaba el punto culminante de la perfección humana, síntesis vital de todos los procesos biológicos (Vallejo, 2001: 229 -230).

A partir de esta concepción piramidal como forma de biotipologizar al individuo, la tesista señala que la labor del educador físico se concretaría a:

- a) Adaptar la educación física e instrucción a las necesidades particulares e individuales de acuerdo a la fase biológica y psicológica de desarrollo en que se encuentra el alumno
- b) Aplicar una educación física y moral, y una instrucción diferencial a aquellos sujetos que desde el punto de vista somático o espiritual presenten retardos o precocidades, defectos o excesos con respecto a la masa normal de sus compañeros de la misma edad
- c) Corregir y normalizar los errores y las desviaciones del desarrollo físico y espiritual llevando lo más posible a los minorados y medianos de salud, el carácter y la inteligencia al nivel de la masa de los medio-normales
- d) Actuará coordinadamente con los técnicos de los servicios asistenciales de la comunidad que tratan, en las distintas instituciones de orientar, educar y rehabilitar a los niños, adolescentes y adultos para una armónica adaptación al ambiente” (Bentancor, 1954: 91-92)

Lo biológico se articula con lo psicológico para determinar y adecuar la educación física a la fase de desarrollo individual. Lo moral adquiere una gran relevancia articulando lo somático con lo espiritual en la construcción del “carácter” en una “instrucción diferencial” dirigida a los “otros” que se escapan de la “masa medio-normales” denominados “retardados” o “precoces”. La

---

<sup>446</sup> “Imbuido del pensamiento tomista Pende trataba de valerse de nuevos instrumentos de medición física y moral para complejizar y profundizar los mecanismos de detección de lo anormal que había creado la criminología positivista” de César Lombroso (Vallejo, 2004: 223).

<sup>447</sup> Pende logró articular discursos liberales y católicos mediante una hábil manipulación del discurso científico que tendía a relativizar el discurso darwiniano y el lombrosiano a través de una derivación metafísica de la biología (Vallejo, 2004: 223-224).

<sup>448</sup> “Nicolás Pende, cuya deuda para con la ciencia alemana y el papel como mediador entre esta y su público 'latino' tiende a veces a olvidarse” (Reggiani, 2016: 130).

“corrección” y “normalización” de los “desviados”, “minorados” y sus “errores” para encauzarlos y llevarlos al “nivel” de normalidad es clave en la biotipología pendiana. El profesor de educación física trabajará como uno de los técnicos de los “servicios asistenciales” como parte de esta política eugénico-sanitaria para “rehabilitar” y “adaptar armónicamente al ambiente” a los que se alejan de la curva de normalidad.

Otra de las tesis, denominada “La psicología del niño y la educación física” dedica un apartado al tema de la educación física y el biotipo individual y expone en la bibliografía cinco libros relativos al tema. Así señala:

Ateniéndose a Viola tendríamos dos tipos morfológicos y uno intermedio o normal: longilíneo, brevilíneo, y mediclíneo. Pende establece tres tipos funcionales: de orientación anabólica, catabólica y como extrema rareza se dará un tipo eurítmico. Estos tres tipos podrían sucederse en el período de vida de un mismo individuo (Achembach, 1954: s/p).

Giacinto Viola (1870 – 1943), médico italiano, padre del constitucionalismo, uno de los principales antecedentes de la biotipología de Pende, continuó en un sentido más poliédrico los estudios de la personalidad humana individual que había iniciado Achille De Giovanni (Vallejo, 2004: 226). En relación al aspecto funcional, una de las cuatro caras que hacía alusión a la “salud: la armonía de las funciones”, la tesis menciona una caracterización tipológica de Pende, estableciendo tres tipos. Al aspecto morfológico y funcional, se le suma el endócrino, característica distintiva pendiana: “El estudio de las glándulas endócrinas, nos permiten determinar las enigmáticas relaciones entre: lo corpóreo, el aspecto funcional y psíquico del biotipo individual” (Achembach, 1954: s/p). Los análisis hormonales permitían auscultar lo más oculto presente en la psiquis del individuo. A finales del siglo XIX, “las secreciones internas de las hormonas de ciertos órganos explican el funcionamiento de procesos fisiológicos en diferentes lugares del cuerpo” (Preciado, 2008: 131). A inicios del siglo XX, la endocrinología, los estudios sobre las hormonas, sus funciones y secreciones internas, ocupó un lugar central en la fundamentación epistemológica que justificaba la diferencia sexual a partir de análisis químicos de la sangre. A partir de una supuesta neutralidad de la biología hormonal, determinaba y prescribía conductas sobre la sexualidad y los sexos. Las hormonas han sido sexualizadas y generizadas por la endocrinología, 'inventado' las hormonas ‘femeninas’ y ‘masculinas’ (Preciado, 2008; Fausto-Sterling, 2006; Rustoyburu, 2012). Si la supuesta identidad de los cuerpos sexuados, a partir de la determinación biológica de los órganos sexuales primarios con los secundarios, no bastaba para incardinar a los sexos, las secreciones hormonales internas desocultaban nuevas formas y procedimientos para explicar la “verdad” sobre el sexo, y justificaban la anormalidad como la homosexualidad. Hacia mediados de la década de 1930,



los procesos normales de la ciencia (el afán de estandarizar, analizar y medir con precisión) nos proporcionaron hormonas específicamente sexuales y, con ello, coartaron las posibles revelaciones sobre cómo funciona el cuerpo y cómo se sexualiza. Desde la estandarización del proceso de detección de las hormonas masculinas y femeninas, una variedad de moléculas de composición y estructura química conocidas se convirtió oficialmente en hormonas sexuales. En adelante, cualquier actividad fisiológica que manifestaran aquellas hormonas era, por definición, sexual, aunque las hormonas 'masculinas' o 'femeninas' afectaran a tejidos como los huesos, los nervios, la sangre, el hígado, los riñones y el corazón (efectos que ya se conocían por entonces). Que dichas hormonas tuvieran efectos de tan amplio alcance no impidió que siguieran asociándose al sexo (Fauto-Sterling, 2006: 226).

Finalmente, la tesista explica el cuarto aspecto de la pirámide pendiana:

Analizando el otro aspecto de la figura humana; el psicológico, clasificamos dos clases de temperamentos: 1) el taquipsíquico; caracterizado por la velocidad de las reacciones neuropsíquicas, que se manifiestan tanto en la vida afectiva, como en la volitiva y del pensamiento, asociada frecuentemente a la tendencia hacia la depresión, la debilidad y el agotamiento 2) El bradipsíquico, en cambio, es más estable y lento no hace milagros de velocidad sino de resistencia (Achembach, 1954: s/p).

Lo temperamental conformaba el cuarto aspecto central en la pirámide cuadrilátera ideada por Pende, quien se había inspirado en la medicina clásica para su elaboración. En una sala del Instituto Biotipológico Ortogenético de Génova de Pende, inaugurado el 7 de diciembre de 1926 por el ministro de instrucción pública del gobierno fascista italiano, se

albergaba imágenes que buscaban dar cuenta del directo paralelismo que la teoría de Pende asignaba a la perduración de la concepción clásica de la medicina en sus innovaciones científicas. Junto a la reproducción del cuadro de Alberto Durero (1471-1528) que representaba los cuatro temperamentos concordantes con los cuatro cuerpos simples (agua, aire, fuego, tierra) y de las cuatro propiedades fundamentales (húmedo, seco, caliente, frío), se situaban las cuatro variedades biotipológicas (dinámico-humoral) individualizadas por Pende. La biotipología era entonces la síntesis de ambas representaciones, la de los cuatro temperamentos de la antigüedad y la de los cuatro biotipos de la escuela genovesa (Vallejo, 2004: 229).

La importancia dada por la biotipología a lo temperamental, espiritual o psicológico se explicita claramente en el siguiente extracto de la tesis.

El paralelismo que existe entre el comportamiento morfológico, fisiológico y el psicológico, no es constante, en razón de que; el espíritu demuestra su autonomía sin límite, además tenemos que tener en cuenta el cruce hereditario de caracteres somáticos y psíquicos, que dan lugar a consecuencias incalculables. Pero, podemos decir de una manera general que el ambiente externo; la educación 'que frecuentemente no es más que la lucha contra las leyes hereditarias' (Pende) influyen positivamente y se hace necesario conocer al niño en el cuerpo y en la mente en pro del futuro hombre y de la colectividad. Por medio del dominio muscular, podemos llegar a influenciar en el psiquismo del individuo (Achembach, 1954: s/p).

Hay un convencimiento explícito de que la herencia determina los caracteres tanto físicos como psíquicos del individuo y que su cruce lleva a “consecuencias incalculables”. Allí escudriñan los exámenes biotipológicos, desocultando a través de los exámenes endocrinológicos lo más oculto del ser.

La endocrinología abrió la puerta a 'la química del alma'. Ciertamente, los veinte años entre 1920 y 1940 fueron gloriosos para los investigadores de las hormonas. Aprendieron a destilar factores activos a partir de testículos y ovarios. Concibieron maneras de medir la actividad biológica de los compuestos extraídos

y, finalmente, produjeron cristales puros de hormonas esteroideas y les dieron nombres que reflejaban sus estructuras y funciones biológicas. Mientras tanto, los bioquímicos dedujeron estructuras y fórmulas químicas precisas para describir las moléculas cristalizadas. Cada paso de los investigadores hacia el aislamiento, la medición y la nomenclatura implicó decisiones científicas que continúan condicionando nuestras ideas sobre los cuerpos masculinos y femeninos. Aquellos juicios, entendidos como 'la verdad biológica sobre la química sexual', se basaron no obstante en la mentalidad cultural preexistente sobre el género (Fauto-Sterling, 2006: 216).

La educación es definida por Pende como la lucha contra la herencia, es quien corrige las anormalidades o predisposiciones transmitidas genéticamente. La educación física, mediante la activación de los músculos interviene encauzando el psiquismo heredado y auscultado en la sangre (exámenes sanguíneos permiten determinar la cara humoral-dinámica).

El educador, reconociendo desde la primera época escolar, el crecimiento de uno y otro biotipo, de construcción somática y de construcción psíquica, será ciertamente mejor guiado, para orientar la cultura del cuerpo y del espíritu; hacia aquella meta real que es capaz de dar la individualidad del educando (Pende *apud* Achembach, 1954: s/p).

El educador físico, para Pende debía ser un guía o estimulador de lo que el individuo ya trae en sus genes. Se estudia su biotipo a partir de la gran vastedad de análisis y mediciones variadas en las cuatro caras de la pirámide y a partir de sus resultados se determina para qué actividad física y espiritual es más apto. El resultado de los exámenes-estudios biotipológicos, la supuesta herencia genética, fundamentada en esta pseudociencia, condena al individuo desde “la primera época escolar” a desarrollar las actividades físicas acordes a ese biotipo corporal y espiritual. El profesor de educación física debía guiar hacia esa “meta real”.

En otra tesis que aborda la biotipología como tema principal, titulada “El deporte y la biotipología racial” queda más evidente aún, de un modo más grosero, el racismo presente en los presupuestos pendianos y la relación directa entre biotipo individual y deporte a desarrollar. En el prólogo se señala:

Este trabajo tiene por finalidad establecer, de acuerdo a una determinada clasificación de tipos humanos, cuáles son más aptos para los siguientes deportes: Natación, Saltos Ornamentales, Tennis y Equitación. Para poder llegar a ello consideré necesario ubicar las distintas agrupaciones humanas a medida que fueron apareciendo en el escenario del tiempo y algunas de las cuales ya no existen. Luego, tomar la clasificación de las razas, actualmente aceptada, enfocándola física y psíquicamente, y como final, de acuerdo a esas tablas establecer qué tipo son, tanto física como espiritualmente los más indicados para la práctica de los deportes mencionados (Mangini, 1951: 0).

Aquí el término raza es explícitamente tratado, las razas son clasificadas, agrupadas y estandarizadas en “tablas” a través de aspectos físicos y espirituales. Se establece una correlación directa entre tipo de raza determinada genéticamente y tipo de deporte. Así describe la tesis lo que se entiende por razas:

Si las razas actuales fueran puras, es decir, tales como las ha hecho la Naturaleza, bastaría sumar sus diferencias y semejanzas, tener en cuenta sus variaciones individuales y disparidades patológicas y proceder a su más natural agrupación. Pero falta en las razas la unidad, ya que se han dividido,

dispersado, mezclado y cruzado en todas proporciones y durante muchos siglos. (...) Han desaparecido las masas principales y por esta causa mas que en presencia de razas nos encontramos delante de pueblos que se clasifican directamente. Hay dos clasificaciones: la de aglomeraciones humanas, tales como las han dejado el flujo y reflujo de los tiempos y la clasificación de razas que pueden separarse por medio de análisis. La una es etnológica, la otra antropológica; partiendo ambas de un mismo punto se dirigen a distintos fines (Mangini, 1951: 1).

Se asocia pureza con “Naturaleza”, idea de un origen mítico y una unidad que se ha perdido producto del mestizaje o cruzamiento entre razas. La etnología estudia las aglomeraciones humanas producto de esta mezcla a diferencia de la verdadera ciencia, la “antropología” que clasifica y vuela a sacar a luz, a través de la supuesta observación y experimentación científica, la “clasificación de razas”.

En este entramado discursivo, se utiliza la biotipología no solo para clasificar a los individuos con relación a una norma estandarizada sino para clasificar a las razas en biotipos. Se articula un biotipo individual con un ectipo racial.

Estableciendo que en el Biotipo individual existe un coeficiente racial morfológico-dinámico, se explican aquellos caracteres del biotipo que son comunes a un gran número de otros individuos, con la condición de que pertenezcan a la misma variedad racial viviente, caracteres colectivos raciales que se contraponen a los caracteres biotipológicos estrictamente individuales. Existe entonces una biotipología racial y otra individual, y en cada grupo racial viviente se distinguen los cuatro ectipos morfológico-dinámicos: los dos longilíneos, asténico y esténico y los dos brevilíneos asténico y esténico, pero se demostró que entre grupo y grupo étnico es distinto el porcentaje de cada uno de estos cuatro biotipos. Buscando la media serial estadística de los cuatro biotipos en las diferentes variedades raciales, vemos que predomina uno u otro según la variante racial, lo que demuestra que en algunas variedades raciales predomina el brevilíneo asténico y en otras el longilíneo esténico” (Mangini, 1951: 10).

Los cuatro ectipos morfológico-dinámicos citados por la tesista pertenecen a Pende y cada uno significa lo siguiente, el longilíneo esténico: líneas largas, con predominio de las extremidades y funcionalmente fuerte; longilíneo asténico: igual al anterior pero funcionalmente débil; brevilíneo esténico: líneas cortas, con predominio del tronco y funcionalmente fuerte; y brevilíneo asténico: igual al anterior pero funcionalmente débil. Pende elaboró una taxonomía biotipológica para el deportista, basada en una síntesis de los factores endócrinos y el coeficiente V.A.R.F.<sup>449</sup> De la combinación de este con los cuatro ectipos resultaron cuatro biotipos atléticos con sus correspondientes particularidades endócrinas, definidas a partir del funcionamiento -en exceso o en defecto- de determinadas glándulas del sistema nervioso (Reggiani, 2016: 141)<sup>450</sup>.

<sup>449</sup> El V.A.R.F. fue un coeficiente elaborado en el marco de la escuela constitucional francesa por Bellin de Couteau. Cada letra correspondía a las siguientes habilidades: velocidad, habilidad, resistencia y fuerza. Estaba inspirado en la ficha fisiológica de F. Amorós y medía la aptitud deportiva individual a través de V: carrera de 400m.; A: lanzamiento (6 a 10m) objetos de 90g. Hacia 3 círculos concéntricos de 1m y ejercicios de equilibrio (marcha sobre una viga de relieve); R: carrera de fondo (200 a 1500m); y F: tracción y lanzamiento de objeto pesado (1 a 7 k.). Thooris en 1924 modificó el VARF por letras mayúsculas y minúsculas según la especialidad deportiva y fue el exponente más claro del enfoque psicomorfológico aplicado a la educación física y el primero en desarrollar una tipología adaptada a los requerimientos de la ciencia del deporte (Reggiani, 2016: 137-139).

<sup>450</sup> “En el biotipo 'veloz' predominaba la tiroidea y el simpático; en el 'lento' el parasimpático; en el 'fuerte' la suprarrenal, genital y pituitaria, y el simpático, mientras en el 'débil' todas las funciones se presentaban disminuidas.

Pende estaba interesado en la cultura física como medio de regeneración eugenésica, es decir, colectiva, y fue sobre esa base que insistió en la necesidad de incorporar el factor racial a la ficha biotipológica deportiva. Sus investigaciones de los atletas en Liguria, sostenía, habían demostrado “el predominio de ciertas aptitudes deportivas en determinadas razas” (Reggiani, 2016: 141).

La tesista realiza una descripción según Günther de la morfología de las seis variantes raciales europeas actuales: Mediterránea, Dinárica, Alpina, Oriental, Fállica o Dárica y Nórdica (Mangini, 1951: 11-15)<sup>451</sup>. Se toman como tipos raciales para clasificar a los individuos en cada uno a los europeos. Los uruguayos se comparan y sustentan como modelo ideal a seguir, al igual que lo hicieron los principales modernizadores del Uruguay del novecientos, con relación a las razas europeas. La educación física sustentada en la biotipología racial, clasifica y predispone a los individuos a identificarse con un tipo ideal europeo y en base a ello clasifica sus físicos, intelectos, temperamentos y espiritualidades, y los condiciona y relaciona al desarrollo de determinados deportes para los que son aptos genéticamente y se los excluye de practicar otros.

Dentro de las características morfológicas de las seis variantes raciales europeas se describen aspectos físicos u orgánicos objetivos (medidas de talla, presencia muscular, longitud de diferentes partes del cuerpo, etc.) y adjetivos que valoran desde un punto de vista estético y moral la morfología de los cuerpos, a modo de ejemplo: esbelta, toza, tonalidad cálida, viva, mirada suave, labio ancho y carnosos, pelos recios, mirada a veces dura, altanera, orgullosa, labios delicados, cabello recio, cabello suave, piel brillante, mirada penetrante, dura, reservada; mirada huraña, a veces triste y dura) (Mangini, 1951: 11-14). Se juzga desde un punto de vista moral, subjetivo e ideológico determinadas características imposibles de generalizar en un grupo humano, se establece un sentido positivo o negativo a determinadas características esencializando, clasificando y jerarquizando razas y cuerpos y sus modos de sentir, ser y estar. Se confunde lo cultural, histórico y cultural con lo natural, orgánico y genético.

En sentido estricto, las razas no existen, por lo menos en lo que refiere a los humanos. Existen sí su conceptualización y discursos sobre ésta, con un poder simbólico que materializa históricamente su uso. En efecto, lo que puede encontrarse es el racismo, el cual implica la (di)visión de lo social en grupos, lo que genera marcas identitarias que operan por discriminación o reivindicación de minorías” (Galak, 2016: 44).

---

Pende agregó subdivisiones adicionales según el tiempo de reacción físico y mental estuviera 'acelerado' o 'disminuido'. A la forma acelerada de reacción la llamó 'taquipragismo' (física) y 'taquisiquismo' (mental); a la disminuida, 'bradipragismo' (física) y 'bradipsiquismo' (mental)” (Pende, 1934 *apud* Reggiani, 2016: 141).

<sup>451</sup> A modo de ejemplo, según Pende, en el boxeo se destacaban especialmente “los sujetos de raza mediterránea” mientras que en los deportes de fuerza y peso descollaban los de “raza nórdica y dalmata”. Los nórdicos además resultaban los más aptos para el fútbol y la gimnasia -disciplina en la cual también se lucían las razas mediterráneas (Reggiani, 2016: 141). Es de destacar como desde una supuesta objetividad científica y genética se determinaba qué deporte se debía practicar en cada “raza”, cuando desde un análisis histórico y social quedaba explícito la incidencia y el desarrollo cultural de la gimnasia en los nórdicos.

En la descripción de los seis grupos raciales europeos se muestra cierta sobrevaloración de unas razas sobre otras en su forma de descripción. A modo de ejemplo tomamos dos extremos, la Alpina subvalorada y la Nórdica sobrevalorada.

Alpina: corta y toza, de talla mediana: 1m.63, con miembros inferiores proporcionalmente cortos. Se observa la forma brevilinea de todas las partes del cuerpo, mano ancha con dedos cortos, pie ancho y corto. Peso del cuerpo mediano con respecto a la estatura; pelvis en la mujer proporcionalmente más ancha que en las demás razas europeas; cabeza ancha y corta con cara ancha, índice cefálico 88, índice facial menor de 83. Cuello corto, corte de cara caracterizado por la frente que sube perpendicularmente y se dobla en curva roma hacia atrás, raíz de la nariz chata, corta y terminada en forma de roma sobre el labio superior; mentón ancho y redondeado, ojos pequeños, prominentes, con párpados cortos y bajos, mejillas gruesas, piel amarillento-morena, pelos recios, espesos, barba castaña, pilosidad escasa, mirada algo dura.

Nórdica: alta, esbelta, 1mt.74 en el hombre. El aspecto de todo el cuerpo, así como del cuello, manos y pequeños segmentos es esbelto, robusto, cabeza larga con occipucio acentuado, cara angosta, angosta en las sienes, frente estrecha y mandíbula también estrecha, mentón prominente. Arcadas supraorbitarias acentuadas, con dirección hacia afuera y arriba. Rimas palpebrales horizontales, raíz labial fina. Piel claro-rosada, brillante, cabellos suaves, ojos azules o gris azulado, de mirada penetrante, dura, reservada (Mangini, 1951: 13-14).

Se presenta al cuerpo nórdico como el ideal, las palabras que se repiten de “esbelto”, la altura en el “hombre”, labios finos, piel blanca “claro-rosada” y “brillante”, ojos claros y cabellos “suaves” se oponen al cuerpo alpino “corto y tozo”, talla mediana, ojos pequeños, piel “amarillento-morena” y pelos “recios, espesos”. Cuando se hace alusión explícita a la mujer a lo largo de la descripción, se produce una alusión a la parte que se identifica con la procreación: la pelvis, o realizando una crítica peyorativa por poseer pelos en un lugar que es típico del varón, o por poseer un “mal carácter”: “La misma pelvis ancha en la mujer no atenúa la impresión de esbeltez de la figura”; “la mujer tiene vello sobre el labio superior, mirada a veces dura, altanera, orgullosa”, “pelvis en la mujer proporcionalmente más ancha que en las demás razas europeas” (Mangini, 1951: 11-12). El ser “orgullosa o altanera” se puede asociar justamente a la capacidad de revelarse y oponerse a la jerarquía y superioridad del varón que se imponía en una sociedad patriarcal, pero negativamente se la describía como “dura, altanera y orgullosa”.

Así como se describe su pelvis, el gran significante femenino que incluye a los ovarios y el útero, se incardinan y comparan los cuerpos femeninos según el grado de fecundidad y actividad ovárica, mostrando la importancia que adquirió para la biotipología de Pende la maternidad, único destino de la mujer<sup>452</sup>: “Con relación al aspecto dinámico-humoral, Pende ha constatado que la mejor fecundidad y actividad ovárica se encuentra en el tipo Mediterráneo, en segundo lugar el tipo Alpino, disminuyendo en la raza Nórdica y siendo más escasa aún en la raza Est-Báltica” (Mangini, 1951: 14). Las razas son ordenadas en un grado de jerarquía según el grado de fertilidad, las razas y la mujer adquieren importancia a partir de este rasgo que la esencializa y la identifica con esa

---

<sup>452</sup> Para un análisis detallado de los sesgos de género y las diferencias entre los sexos en los presupuestos biotipológicos de Pende referirse a Bargas (2012).

función sagrada<sup>453</sup>. La reproducción en la doctrina biotipológica era cuestión de Estado y la madre la responsable de crear un tipo superior, se oponía la maternidad al trabajo femenino y en el mejor de los casos la mujer podría trabajar en el campo de la salud e higiene como “ayudante e instrumentadora de los principios biotipológicos creados por varones” (Bargas, 2012: 450-453). Se configuran una serie de dispositivos higiénicos, sanitarios, eugénico-biotipológicos dirigidos a la mujer para la atención a la procreación y al cuidado de su cuerpo y el de sus hijos. Como se verá en el próximo apartado, la educación física femenina y en especial la gimnasia femenina se constituyó en una de las principales prácticas y punto de mira de los estados modernos sustentada en el saber médico y en principios eugénicos.

La biotipología determinó a partir de la endocrinología racial no solo el temperamento de cada individuo sino y sobre todo, tenía como principal fin, la clasificación de las razas europeas que como espejo los pueblos latinoamericanos debían identificarse.

En cuanto a la Endocrinología Racial, Pende y Fiore confirmaron el predominio del temperamento hipertiroides-hipergenital en las razas Mediterráneas, del temperamento hipotiroideo en la zona Alpina, del hiperpituitario en las razas Dináricas, presentándose hiperpituitario-hipertiroides con frecuencia hipertímico en las razas Nórdicas (Mangini, 1951: 14).

A partir de los presupuestos anteriores la tesis desarrolla las características temperamentales y morfológicas más adecuadas para cada deporte (Natación, Saltos Ornamentales, Tennis y Equitación) y se los relaciona con los grupos raciales europeos más indicados para la práctica de cada uno de ellos. A modo de ejemplo, mostramos como se realiza para la Natación. “La Natación desarrolla los siguientes valores psíquicos: decisión, coraje, método de trabajo, adaptación a un ambiente que no es el común, y físicamente nos da sentido de ritmo, buena coordinación, elasticidad muscular” (Mangini, 1951: 15). Además de referirse a características que podrían asociarse a múltiples tareas de la vida diaria, además de las motrices, se aprecia por las características señaladas (coordinación, ritmo, elasticidad) que se recomienda y asocia este deporte a la mujer.

Para las mujeres los beneficios psíquicos son más acentuados y muy importantes, puesto que hace mujeres más femeninas, pule aquellas asperezas que aparezcan en su manera de comportarse o en su temperamento, que denoten una tendencia viriloide, la hace graciosa, de líneas físicas más suaves, le proporciona decisión, confianza en sí misma, al comprobar sus resultados, la habitúa a algo, la obliga a ser constante (Mangini, 1951: 14).

---

<sup>453</sup> No es de desdeñar la articulación que se realizaba en este punto entre el catolicismo y la biotipología, al poner como modelo ideal de mujer a la Virgen María que ayudaba y redoblaba la imagen que se quería inculcar de mujer sumisa, que obedientemente le había dicho un “sí” a la palabra del señor al haber sido engendrada por el espíritu santo.

Se asocia la feminidad con lo opuesto a lo viril, con las características de gracia y suavidad, tanto en la manera de comportarse y de moverse, como en la morfología de su cuerpo. Desde un binarismo sexual se realiza una crítica negativa a que la mujer adquiriera una “tendencia viriloide”.

Se escondía una misoginia que se rebelaba contra los dos grandes peligros que acechaban a las 'mujeres ultradeportistas': la pérdida de la feminidad y la incapacidad de procrear. Los biotipólogos apoyaban sin remilgos las actividades físicas para la mujer como parte de una educación 'integral', siempre y cuando aquellas no afectaran su belleza y su 'nobilísima y sagrada misión: la maternidad' (Reggiani, 2014: 48).

El rechazo al comportamiento y al temperamento “viriloide” en la mujer era parte de la matriz heterosexual mediante la cual se formaban los sujetos y que habilitaba ciertas identificaciones sexuadas y producía simultáneamente, al decir de Butler (2005) seres abyectos.

Lo abyecto<sup>454</sup> designa aquí precisamente aquellas zonas “invivibles”, “inhabitables” de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo “invivible” es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos. (...) El sujeto se constituye a través de la fuerza de la exclusión y la abyección, una fuerza que produce un exterior constitutivo del sujeto, un exterior abyecto que, después de todo, es “interior” al sujeto como su propio repudio fundacional. (...) ...un repudio sin el cual el sujeto no puede emerger (...) que crea la valencia de la “abyección” y su condición de espectro amenazador para el sujeto (Butler, 2005: 19-20).

Por lo tanto, el sujeto se configuraba a través de la matriz heterosexual por la fuerza de la abyección y ese repudio constitutivo tenía consecuencias, que según la autora, el sujeto no podía controlar plenamente y se convertía en “un recurso crítico en la lucha por rearticular los términos mismos de la legitimidad simbólica y la inteligibilidad” (Butler, 2005: 21).

Quizás como parte de la crítica, al final de la cita de la tesista, se señala que la natación desarrolla una característica que “falta” en la mujer: la capacidad de tomar decisiones.

En este entramado discursivo se relacionan las características temperamentales anteriormente desarrolladas para la natación con los siguientes componentes morfológicos:

Los tipos más indicados son aquellos de naturaleza muscular blanda, pero de buen tono, como líneas óseas normolíneas, como aspecto general aquellos individuos que poseen las líneas hidrodinámicas, o sea que no son ni exageradamente largos ni cortos, que tienen una buena masa muscular con las cualidades señaladas (Mangini, 1951: 15).

A partir de estas características se destaca que los grupos raciales más indicados serían los Nórdicos y los Mediterráneos. A lo ya explicitado se vuelve a sobrevalorar a los Nórdicos sobre las restantes razas para la práctica de la natación: “Los Nórdicos tienen grandes condiciones naturales ya que son capaces, serenos, se dominan. Son de carácter firme. Bien entrenado puede un sujeto de esta raza,

<sup>454</sup> “La abyección (en latín, *ab-jectio*) implica literalmente la acción de arrojar fuera, desechar, excluir y, por lo tanto, supone y produce un terreno de acción desde el cual se establece la diferencia. (...) La forclusión o repudiado *dentro* de los términos psicoanalíticos es precisamente lo que no puede volver a entrar en el campo de lo social sin provocar la amenaza de psicosis, es decir, la disolución del sujeto mismo. Lo que sostengo es que dentro de la sociabilidad hay ciertas zonas abyectas que también sugieren esta amenaza y que constituyen zonas de inhabitabilidad que el sujeto, en su fantasía, supone amenazadoras para su propia integridad pues le presentan la perspectiva de una disolución psicótica ('Prefiero estar muerto antes de hacer tal cosa o ser tal cosa')” (Butler, 2005: 19-20).

llegar a ser gran nadador, porque además de las condiciones espirituales, se suman las físicas que son excelentes” (Mangini, 1951: 16-17). Esto también se realiza para los saltos ornamentales:

Alpina: no tienen condiciones para saltar, son muy pesados, y no gustan salir de la monotonía. Fállica: tienen algunas condiciones físicas, pero no psíquicas, les falta decisión y estabilidad. Nórdica: tienen condiciones espirituales, si son bien entrenados y seleccionados los físicos (porque algunos nórdicos son muy altos) pueden ser excelentes saltarines (Mangini, 1951: 18).

La carga valorativa con la que se juzga en forma negativa a determinadas razas sobre otras es más que elocuente, se señala que la raza alpina no le gusta salir de la monotonía, a la fállica le falta decisión y estabilidad, mientras que se expresa una raza superior, la nórdica, con condiciones espirituales y como excelentes saltarines. Las diferencias sociales producto de las desigualdades económicas, de género y clase se justifican por medio de una pseudo científicidad biológica a partir de presupuestos raciales biotipológicos. Se asocian características construidas culturalmente a una determinación biológica y desde allí se establecen jerarquías entre las razas, se configura un mecanismo ideológico. El ideal y modelo de raza es el nórdico europeo.

Se establece porqué se debe hacer natación según cada tipo de temperamento, así el Hipopituitario para estabilizar el carácter, adquirir sentido del trabajo y hacer que el profesor se dedique especialmente con estas personas a correcciones de estilos para desarrollar la atención y el poder de concentración mental. “Tienen como características físicas predominantes los dientes superpuestos y pequeños, tendencia a la adiposidad; las mujeres tienen los senos poco desarrollados, todo el sistema piloso es fino y a menudo untuoso” (Mangini, 1951: 16). Se describen las “debilidades” de este tipo temperamental. Así la biotipología mediante la práctica de la natación funcionaba como un “método terapéutico que, actuando sobre el sistema endócrino y nervioso, permitiría modificar las cualidades musculares anómalas que se presentaban en algunos biotipos” (Pende, 1933 *apud* Reggiani, 2014: 47). La mujer formaba parte de estos grupos, y juzgada con relación a un modelo ideal de cuerpo de varón y creado por varones era puesta en términos de inferioridad en relación al varón. En este sentido así se definían a las mujeres del tipo hipersuprarrenal como “de forma atlética con tenues rasgos de masculinidad, tienen exagerado desarrollo esquelético” (Mangini, 1951: 19). Al varón que se salía del tipo viril y masculino entraba dentro de la disfuncionalidad y anormalidad de su sexualidad. El “tennis” se presentaba como medio de reencauzamiento y regeneración social al recomendarse a aquellos individuos pertenecientes al tipo hipertímico,

pues son personas inestables, en cuanto a la energía muscular, a la voluntad, a la afectividad, de articulaciones flojas. Desde el punto de vista pedagógico y social conviene destacar que son personas que contraen fácilmente perversiones sexuales y morales y tienen falta de inhibición de los instintos y un egoísmo exagerado (...) La influencia de este deporte los haga abandonar sus tendencias (Mangini, 1951: 19-20).



Si bien se recomiendan los deportes desde el punto de vista social y recreativo como mecanismo de regeneración, como síntesis del trabajo se determinaba en términos eugénico-biotipológico los “más aptos” (muletilla que era utilizada asiduamente en la mayoría de las fuentes analizadas que da cuenta de la gran relación entre aptitud, condición orgánica, biológica, genética para realizar determinado tipo de ejercitación física) para realizar cada uno de ellos. Se prescribe que para “Natación son más aptos los longilíneos o normolíneos, para Saltos Ornamentales los brevilíneos, para Tennis los normolíneos y para Equitación los longilíneos” (Mangini, 1951: 23). El deporte rendimiento tomó muchos de estos presupuestos para seleccionar los cuerpos “más aptos”<sup>455</sup>. “Los biotipólogos insistieron en la necesidad de que las organizaciones deportivas contaran con servicios médicos capacitados para 'determinar la pauta de la constitución físico-psíquica individual más apta para la práctica de un determinado género deportivo'” (Rossi, 1936a; López, 1933: 22 *apud* Reggiani, 2014: 47).

Los programas de Biotipología ubicados en el tercer año de la carrera en el Plan de 1948 y 1956 presentan escasas diferencias. El primero agrega dos bolillas al final. Las primeras 13 tratan los siguientes temas: antecedentes históricos, antiguas y modernas doctrinas morfológicas, los exponentes constitucionalistas fisiopatológicos, “Simpático y Parasimpático” en Biotipología, método de la pirámide biológica, cara morfológica, cara dinámico humoral (fisiológica), fórmula neuroendócrina electrolítica, temperamentos endócrinos fundamentales, las variaciones del biotipo individual, cara intelectual, cara moral, cara o patrimonio hereditario (caracteres raciales dominantes) y libreta personal biotipológica sanitaria (del escolar y del deportista) (ISEF, 1956o: 1-2; CPEF, 1948b: 1-4). El programa es fundamentalmente práctico e instrumental y trata los aspectos que son más fácilmente aplicables y de mayor utilidad al campo de la educación física. Luego de un recorrido por la morfología y la medicina constitucional se centra en el padre de la biotipología, pero más que nada en la aplicación de la pirámide hereditaria de Pende con sus cuatro caras, y finaliza con la libreta o ficha biotipológica sanitaria, la realización práctica y más concreta (Reggiani, 2014: 50) de esta pseudo ciencia o ideología de las razas, los géneros y las sexualidades.

Las dos últimas bolillas del Plan 1948 que no están presentes en el Plan 1956 son relativas a: biotipología aplicada (a la pedagogía y a la educación gímico-deportiva) y algunos reactivos, dispositivos y módulos para el examen del aspecto psíquico de la personalidad (CPEF, 1948b: 4). Se le enseñaba al profesor de educación física, las principales técnicas de medición y aplicación de la biotipología. Pareciera que los presupuestos y fundamentos filosóficos e ideológicos fundamentales no eran explicitados así como tampoco el concepto de raza, evolución y herencia que

---

<sup>455</sup> Hasta la Segunda Guerra Mundial las investigaciones de las capacidades atléticas era una especialidad muy marginal y la optimización del rendimiento deportivo no era una especialidad en sí misma (Reggiani, 2016: 135).

había detrás de este movimiento. Esto era abordado en términos generales, como se desarrolló en el primer apartado, en los programas de Biología e Higiene.

La unidad que muestra una mayor amplitud y tratamiento doctrinario de los antecedentes de la biotipología se presentan en la unidad dos.

2.- ANTIGUAS Y MODERNAS DOCTRINAS MORFOLÓGICAS, que pretenden inferir en el valor global del individuo a través del aspecto externo y su carrera científica y sintética de nociones sobre temperamento, constitución y carácter.

LOS EXPONENTES CONSTITUCIONALISTAS FISIOPATOLÓGICOS, (sobre terrenos morbosos y diastenia morbosa) y la falta de toda explicación científica de las deformaciones estructurales dinámicas reactivas individuales (genética de la individualidad humana).

LA NECESIDAD DE PODER EVALUAR DIRECTAMENTE, y sintetizar las cualidades neuropsíquicas con correlación con los demás caracteres de la individualidad humana: la Biotipología; ciencia de la arquitectura de la Ingeniería del cuerpo humano y su definición. CLASIFICACIÓN DE LÁZARO RIVEIRO, en 1680, Venecia sobre los temperamentos. Su procedimiento para diagnosticar la clase de afección morbosa y la causa que la produce: Stahl, Escuela Francesa, Krestschmer, Stratz, Escuela Norteamericana, Autores ingleses, rusos, rumanos (ISEF, 1956o: 1; 1948b: 1; mayúscula del original).

Por un lado, se presentaban las principales doctrinas morfológicas y su modo de prescribir las relaciones entre temperamento, constitución y carácter, tres palabras centrales y aspectos clave que relacionaba lo físico, lo moral y lo espiritual del ser humano a partir de presupuestos científicos. Por otra parte, el desarrollo de la medicina constitucional, uno de los principales antecedentes de la biotipología que se abordó en el apartado anterior, tuvo un gran impacto junto a la segunda en el campo de la cultura física por sus beneficios comprobados que la actividad física tenían en la salud (fundamentalmente en el sistema cardiovascular, respiratorio y neuromotor), por la determinación a través de fórmulas estadísticas del deporte más apto para cada biotipo, porque compartían el lenguaje de la eficiencia taylorista, y porque se ocupó de cultura física de las mujeres a través de la salud reproductiva y la recomendación de una estética expresiva. Si bien con excepciones, la medicina nunca llegó a producir descripciones y taxonomías tipológicas especiales para la mujer deportiva y demostró su gran interés en el atleta varón (Reggiani, 2016: 131-133).

Como lo explicita el programa “lo morbosos” que se repite en varios lugares, adquiere una importancia central que hay que tratar de eliminarlo o corregirlo; las mediciones para determinar los biotipos ayudan a detectarlo. Se define la biotipología como la “ciencia de la arquitectura e ingeniería del cuerpo humano”, las metáforas con la arquitectura y la ingeniería no son menores ya que el cuerpo debe ser escudriñado mediante la evaluación que conduzca a una “síntesis de las cualidades neuropsíquicas” y los demás caracteres de la individualidad humana. El psiquismo adquiere una jerarquía especial junto a lo físico por la destacada injerencia que adquirió la endocrinología en la biotipología.

Otro de los antecedentes que toma la biotipología, como lo muestra la cita anterior, que se trae de la medicina clásica es el relativo a la clasificación de lo temperamental, en la importancia que adquirió

lo espiritual unido a lo orgánico. Finalmente en la cita, se muestra la variedad de escuelas para determinar, diagnosticar, clasificar la “afección morbosa” en la que se basó la biotipología para desarrollar sus presupuestos. Si bien se mencionan varias escuelas de Europa y la norteamericana, menos la alemana, los únicos tres autores nombrados Stahl, Krestschmer<sup>456</sup> y Stratz, pertenecen a la escuela de medicina constitucional de aquel país y como ya se señaló, Pende fue un mediador entre esta escuela constitucional y América Latina (Reggiani, 2016: 130).

Este programa, desarrollado por veinte años entre los años 1948 y 1967, coincide con la apreciación de que la Biotipología como “ciencia aplicada” vio en la educación física uno de los ámbitos ideales para difundir su prédica (Reggiani, 2014: 46) y en especial en Uruguay, en el ámbito de la formación de los futuros profesionales.

El programa de Fisiología Aplicada ubicado en el 3º año del Plan 1948 y 1956, en consonancia con el programa de Biotipología, tiene una bolilla dedicada al metabolismo, donde sin hacer mención a la biotipología explícitamente desarrolla uno de sus principales presupuestos. “Bol. 18.- Metabolismo. Sus variantes según la constitución individual. Influencia de las glándulas endócrinas y el sistema neuro vegetativo. Relación entre la morfología corporal, el ritmo del metabolismo y la aptitud deportiva. Influencia del ejercicio en los desnutridos y los obesos” (ISEF, 1956p: 2; 1955: 2). La relación entre morfología y la endocrinología para determinar la aptitud deportiva, fue un rasgo central del dispositivo pendiano. Los “desnutridos” y “obesos” eran los “otros” los “enfermos” a los que también se debía corregir mediante el ejercicio físico.

Expresiones corrientes caracterizaron y ubicaron a los cuerpos de los otros en un 'no lugar'. (...) De alguna manera, la biotipología deportiva contribuyó a esencializar al cuerpo y sus posibilidades, constriñendo al mínimo la capacidad de elección de parte de las personas hacia ciertas prácticas lúdicas, deportivas o gímnicas. (...) La biotipología universalizó a los cuerpos y combatió a la ambigüedad, a la contradicción y a la ambivalencia. Se esforzó laboriosamente, a través de fórmulas geométricas, cuadros y gráficos, en eliminar toda incertidumbre o duda sobre el otro. Para el saber biotipológico no existió la posibilidad de pensar en cuerpos inclasificables. El otro siempre tuvo un lugar. La Educación Física y los deportes, pensados a partir de estos saberes, contribuyeron a legitimar este conjunto de ideas y principios siendo importantes en el proceso general de clasificación, normatización y normalización (Scharagrodsky, 2015: 8).

En una de las tesis que trata las “condiciones del profesor de educación física” y desarrolla cuatro agrupamientos de “cualidades propias” o “aptitudes subjetivas más necesarias de un buen educador

---

<sup>456</sup> “Proponía una taxonomía basada en la psiquiatría que reducía a tres tipos fundamentales la relación entre morfología corporal y condición psicológica: el “pícnico” (cavidades voluminosas, cuello y extremidades cortos y gruesos), el “atlético” (esqueleto y musculatura desarrollada, espalda grande y extremidades más largas) y el “leptosómico” (tórax y vientres planos, extremidades largas y delgadas). Estos tres tipos de estructura corporal se correspondían a su vez con dos tipos psicológicos: el “ciclotímico” -representado por el pícnico- y el “esquizoide” -que se correspondía con el atlético y el leptosómico. (...) Definía al ciclotímico como una personalidad dinámica y alegre, pragmática, con sentido del humor y fácilmente adaptable. El esquizoide o esquizotímico, en cambio, era nervioso e irritable, introvertido y frío, con una vida interior intensa y problemas de adaptación. (...) Ambos tipos psicológicos los consideraba normales, siendo la exageración de los síntomas lo que los transformaba en patológicos -locura maniaco-depresiva, en el caso de los primeros, esquizofrenia, de los segundos” (Krestschmer, 1947 *apud* Reggiani, 2016: 143-144).

profesional” que son tomadas del Manual de Gimnástica de Langlade y ampliadas, se menciona dentro de las cualidades físicas, la “constitución normal” y se la define como “el fenómeno de un individuo condicionado hereditariamente, conformado por las influencias del medio ambiente” (De María, 1954: 56). A esto se agrega:

La investigación de los diferentes tipos constitucionales en el ambiente deportivo, ha demostrado, sobre todo en el correr de los últimos tiempos, que determinadas formas de la estructura corporal son favorables al rendimiento de especies dadas de deportes, otras son menos favorables al mismo, con lo cual dan el tono, en combinación diversa, las cualidades corporales y la cualidades psico-espirituales” (De María, 1954: 56)

Sin explicitarlo, el concepto de constitución, la idea de normalidad, el cruce de lo hereditario y el ambiente en su determinación, la relación entre determinada estructura corporal y rendimiento deportivo, y el vínculo entre lo corporal, lo psíquico y lo espiritual dan cuenta de los principales presupuestos biotipológicos que habían sido adquiridos por el tesista en la formación.

Langlade y Rey de Langlade, en su obra principal, *Teoría de la Gimnasia*, en forma muy sutil, se encuentran algunos indicios que se relacionan con presupuestos biotipológicos.

En modo alguno se busca una uniformización o estandarización de procedimientos en el campo mundial de la gimnasia. Las características étnicas, sociales y culturales, los contenidos nacionales, la o las filosofías imperantes, las disponibilidades económicas, se expresarán, sin dudas, en el temperamento de los gimnastas y en la peculiaridad de las técnicas y metodologías que se usen (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 496).

El temperamento aspecto central a ser evaluado en la biotipología, junto a las técnicas y metodologías de los gimnastas es determinado por los siguientes elementos: características étnicas, sociales, culturales, nacionalidad, filosofía, condiciones económicas<sup>457</sup>. Subyace la idea de que la raza y la nación, junto a otras características culturales determinan el temperamento del gimnasta y su forma de moverse. En este sentido, con un trasfondo biotipológico, el movimiento es puesto en tipos, determinados por el cuerpo orgánico (por el desarrollo evolutivo y por los “sexos”), al enunciarse el “Principio de la tipología de los movimientos”:

El estudio de los caracteres dinámicos específicos de cada una de las fases de la vida: de la infancia, de la pubertad, de la edad adulta y de la vejez, como así también de los sexos, determina la posibilidad de establecer una tipología de los movimientos.

Este estudio de las formas fundamentales y características del dinamismo humano, guía como principio valedero todo el quehacer del área gimnástica (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 504).

Al definirse la tipología de los movimientos como el estudio de las formas fundamentales y las características del dinamismo humano, se puede establecer un paralelismo con la biotipología, que con el mismo afán clasificador, se dedica al estudio, en vez del movimiento, del biotipo humano,

---

<sup>457</sup> Las diferentes escuelas biotipológicas formaron parte no solo de la lucha simbólica y material sino también geopolítica, a través de la apertura de nuevos mercados, la venta de productos deportivos, entre otros aspectos (Reggiani, 2007).

ambas con un sustrato biológico y orgánico en la forma de entender lo humano y los modos de relación entre lo físico, lo psíquico y lo espiritual.

Para finalizar el apartado nos parece importante destacar que si bien después de la Segunda Guerra Mundial los enfoques constitucionales y biotipológicos perdieron relevancia dentro de la medicina porque dejaban un margen muy amplio a la subjetividad del observador lo que impedía la elaboración de taxonomías con validez general (Reggiani, 2016: 149), en la formación del profesor de educación física es cuando comienzan a impartirse mediante su enseñanza y durante 20 años<sup>458</sup>. Quizás lo que llega al campo de la educación física son herramientas de medición, técnicas instrumentales que ayudaran a justificar los mecanismos de exclusión al determinar los cuerpos aptos para estudiar educación física, y luego permaneció por síntomas de atraso con relación al contexto internacional o por algún vínculo con la medición deportiva, ya que como bien lo muestra el Plan de 1966, se deja de dictar Biotipología y se sustituye por Test, Medidas y Evaluación<sup>459</sup>. Coincidimos con Reggiani (2016: 149) que

en este viraje también influyeron las tendencias que aceleraron la transformación de la medicina deportiva en una especialidad dedicada a optimizar el rendimiento atlético, y no a servir a un fin social. Para constitucionalistas y biotipólogos el estudio del deportista se justificaba en la medida en que podía revertir en un beneficio higiénico colectivo.

### 4.3. Educación física y gimnasia femenina

Como se ha expresado en el apartado anterior, el discurso eugénico y biotipológico tenía dentro de sus principales preocupaciones por la importancia en el mejoramiento de la especie, de su buena reproducción, en el “bien engendrado”, la educación sanitaria e higiénica de la mujer y dentro de esta, la práctica de actividades físicas. Con diferentes adscripciones a estos discursos, en forma implícita o explícita, con menor o mayor fundamentación, muchas veces utilizados sus términos con cierta imprecisión terminológica, de un modo un tanto instrumental, los principales actores de la formación del profesor de educación física en el ISEF, en artículos, manuales, en los programas curriculares trataban o como tema específico o en forma colateral, la educación física y la gimnasia en la mujer. A diferencia del varón, la mujer formaba parte de un grupo “especial”, diferente, al que había que regular, prescribir y controlar. No se encontraron fuentes que hablaran de la educación física o la gimnasia masculina como temática especial, más allá de los programas diferenciados de

---

<sup>458</sup> De un modo similar ocurre en el campo educativo y de la educación física en Argentina “donde los trabajos y cursos de biotipología elaborados por Arturo Rossi circularon y, en algunos casos, fueron transcritos en forma de capítulos en importantes manuales de Educación Física dirigidos a escuelas primarias y secundarias aún a finales de los años 50 y principios de los años 60” (Scharagrodsky, 2015: 13).

<sup>459</sup> Este cambio tiene cierto paralelismo con el desarrollado en el INEF de Buenos Aires, en donde con el plan de estudios de 1967 se introduce la materia “Evaluación de la Educación Física” en lugar de “Contralor de la Educación Física” del plan 1956 (esta había sustituido a “Biometría y Trabajos Prácticos” del Plan para mujeres y varones de 1945 que en 1940 se denominaba “Biometría y exámenes físicos”) (Scharagrodsky, 2015: 14).

gimnasia práctica para uno u otro sexo. Esto da cuenta de cierta construcción discursiva en torno a la mujer y a sus prácticas corporales como especiales, que debían ser tratadas y comparadas con el tipo ideal masculino.

En el primer número de la revista oficial de la CNEF del período indagado se señala: “Es obra de patriotismo propender por todos los medios a que la mujer uruguaya se acostumbre a la práctica de los deportes y juegos recreativos de la educación física” (CNEF, 1951: 36). Estaba escrito en negrita, sobre un recuadro al final de una de sus páginas. Se vinculaba la importancia del hábito del ejercicio físico en la mujer a lo patriótico, al mejoramiento de la nación, de sus habitantes.

En el “Preámbulo” de una publicación realizada por la CNEF en el año 1950 titulada “Gimnástica Femenina en el Uruguay” que reunía tres ponencias de autoría de Alberto Langlade<sup>460</sup>, Nelly Rey de Langlade<sup>461</sup> y el Dr. Juan M. Herrera<sup>462</sup>, presentadas al III Congreso Pan – Americano de Educación Física realizado en Montevideo en octubre de ese año, se destaca que las ponencias aluden desde los fundamentos de las ciencias biomédicas a las especificidades de la “mujer uruguaya” en relación a su “estado anátomo-fisiológico actual” imprescindible a tener en cuenta para prescribir ejercicios físicos que no dañen su “equilibrio psico-somático”.

Los tres estudios tienen conclusiones que armonizan entre sí, por basarse en la cultura física que la mujer de nuestro país requiere, considerándola en su estado anátomo-fisiológico actual. Se hace un análisis somero de la gimnástica femenina general con la finalidad de circunscribir, el conjunto de movimientos que razonable y científicamente son aplicables, sin perjudicar el equilibrio psico-somático de la mujer uruguaya (CNEF, 1950b: 4).

La mujer uruguaya es identificada con la mujer latinoamericana por sus similares condiciones a diferencia de los países de Europa y Estados Unidos. “Estas nociones se limitan por las exigencias locales, plasmando conceptos directrices que sin variantes o con ligeras modificaciones, en su esquema regional, servirán de punta para encarar la cultura física en diversas zonas de nuestra América Latina” (CNEF, 1950b: 4).

El artículo de Langlade aclara al inicio la especificidad de la adecuación o traducción local de la gimnástica femenina. “Está escrito atendiendo sólo el medio y los problemas locales y constituye una breve nota en los estudios de Teoría de la Gimnasia del Curso para Profesores de Educación Física” (Langlade, 1950: 31).

En relación con la forma de definir a la mujer uruguaya, Herrera la identifica con la palabra “criolla” pero se la concibe, en modo similar a los principales modernizadores del Uruguay de fines de siglo XIX y principios del XX, en términos negativos al compararla con la europea y se propone

---

<sup>460</sup> Profesor de Teoría Didáctica y Práctica de la Gimnástica (CNEF, 1950b: 31) y Jefe de Estudios de ISEF.

<sup>461</sup> Profesora de Gimnasia Práctica y Danza del ISEF (CNEF, 1950b: 11).

<sup>462</sup> Prof. de Anatomía, Ex-Profesor de Fisiología de ISEF y Jefe de la Sección Educación Física Deportiva de la CNEF (CNEF, 1950b: 5).

al igual que Langlade “pensar con criterio local hablando de una gimnástica para nuestra mujer” (Herrera, 1950: 5).

Si se observa la morfología predominante de nuestra mujer, que en general tiene exceso de grasa y que condicionada por una vida fácil, se dedica de preferencia a los quehaceres del hogar sin luchar con dificultades vitales importantes como acaece en otros países (...) No es lógico hablar de gimnasia femenina con grandes aparatos. Sería peligroso y de ruinoso consecuencia para el equilibrio neuromuscular femenino implantarla de entrada. La mujer alemana y rusa la practican con limitaciones, la mujer sueca la ejecuta aún en menor escala, a la mujer uruguaya que nunca ha hecho gimnástica educativa le debe estar por el momento totalmente vedada. A medida que el físico femenino sufra las modificaciones -si se quiere “endurece”- que los ejercicios provocan, sería viable y razonable el uso de algunos aparatos de gimnasia: cajón danés, potro sin arzones, etc. (Herrera, 1950: 5-6).

Las diferencias aludidas son determinadas por el contexto, falta de ejercicio, vida doméstica, exceso de grasa, pero peyorativamente se describe que lleva una “vida fácil” a causa de “no luchar con dificultades vitales importantes” dando cuenta de cierto prejuicio y estigmatización o ciertos visos de misoginia.

La profesora Nelly Rey de Langlade presenta un argumento, que si bien admite desde un punto de vista eugénico ciertas diferencias raciales entre la mujer nórdica o europea y la uruguaya o latina, termina argumentando de un modo más convincente que la principal diferencia entre ambos grupos radica en que la segunda no tuvo condiciones materiales (infraestructura, educación física sistemática desde la niñez).

¿Pero existe alguna diferencia racial, climática o temperamental, que haga de nuestra mujer, un ser diferente en el campo gimnástico de la mujer escandinava o europea en general? ¿O debemos pensar que no son de este tipo, las tales diferencias, si es que ellas existen? Indudablemente, la mujer uruguaya, como toda mujer latina, tiene sus diferencias psíquicas y temperamentales con las nórdicas y centro europeas. Pero en el caso de este informe, más que diferencias de esa naturaleza, existen otras más importantes y ellas son las que establecen una distinta formación en el terreno de la educación física. Desgraciadamente, América es aún joven y mucho debe aprender de la vieja Europa. La educación física escolar y liceal en los países nórdicos, es materia obligatoria y se dicta 3 ó 4 veces por semana, en cómodos y amplios gimnasios y campos deportivos. (...) Lamentablemente no es esta situación la que impera en nuestro país. La actividad física de nuestra mujer es muy limitada y pasa su adolescencia y llega a ser mujer, sin haber vivido los procesos constructivos de una educación física bien orientada. Es por ello, que lo que es gimnásticamente apto para una mujer nórdica de 20 años, es rechazable en nuestra mujer de la misma edad (Rey de Langlade, 1950: 28).

Son más importante las dificultades económicas que las raciales (si bien no dejan de presentarse en su discurso) para justificar que la mujer uruguaya no puede realizar gimnasia en grandes aparatos.

A partir de las descripciones realizadas sobre la mujer uruguaya, “criolla”, pasiva, débil, holgazana, con un cuerpo con exceso de grasa y falta de ejercicio, se la concibe con un cierto alejamiento y en oposición a la “mujer moderna” (Bontempo, 2012; 2011)<sup>463</sup> europea que lleva una vida ágil al

<sup>463</sup> Este concepto de “mujer moderna” en contraposición a una “mujer antigua”, en constante redefinición, con diversos sentidos y muchas veces contradictorios, analizada por la autora en la revista argentina *Para Ti* (1918-1936) se asocia con las ideas de innovación, progreso y moda en contraposición con las nociones de antigüedad, de lo clásico y de la tradición. Afirmó el orden doméstico tradicional pero al mismo tiempo lo revistió de actualidad, a través de la percepción de que la mujer accede a nuevos ámbitos (práctica de deportes, bailes, sociedades de beneficencia, oficios y profesiones no adecuadas para el 'sexo masculino'), la idea de una profesional del hogar informada sobre

trabajar fuera de la casa, realizar ejercicio físico desde la temprana infancia y con un cuerpo desarrollado muscularmente. La mujer uruguaya se construye discursivamente en oposición a la “mujer moderna”<sup>464</sup> atlética y deportiva y se la asocia a las mujeres del pasado como una construcción de mujeres pasivas, pertenecientes a otra generación.

El Dr. Herrera, muestra su pensamiento eugénico al enunciar que “(...) en nuestro país, la mujer se ha dedicado a juegos deportivos que son sin duda, los medios más eficaces del perfeccionamiento biológico” (Herrera, 1950: 5). Se presenta la idea de que el ejercicio físico en la mujer contribuye al mejoramiento biológico de la especie. Algo similar se presenta en Langlade al referirse a la gimnástica “del hombre”, “sin el agregado de femenina” que “data desde tiempos inmemoriales”. Afloran ciertas premisas eugénico-biotipológicas, al sostener que las diversas escuelas gimnásticas fueron producto de las “condiciones biométricas y temperamentales” de las diversas razas:

Influencias de razas con sus condiciones biométricas y temperamentales especiales, hicieron que esta rama de la educación física fuera interpretada de distinta manera. De estas varias interpretaciones y métodos de aplicación fué [sic] que surgieron las varias Escuelas que hoy conocemos y que dominan el mundo. (...) el fin que persiguen es el mismo; el mejoramiento físico y moral del individuo y por ende de la raza (Langlade, 1950: 32).

Pareciera que al inicio de la cita el significado de raza, adjunto al de temperamento y biometría se articulara con presupuestos de la medicina constitucional y la biotipología y a los tipos raciales o nacionales. Pero al final de la cita pareciera que raza es vinculada no a un tipo racial o a un país sino a la especie humana en general. Esto condice con lo expresado por Barrán (1995: 216), quien señala que en Uruguay, la mayoría del pensamiento eugénico utilizó más el término (y diría mejor significado) de “especie” que de “raza”<sup>465</sup>. En este mismo sentido, tanto en el acápite del artículo

---

puericultura y psicología infantil, y nociones morales de decencia y respetabilidad (Bontempo, 2011: 148-156).

<sup>464</sup> “Acortaron el cabello y se animaron a exhibir, aunque lentamente y no sin reparos y críticas, maquillaje. Impulsadas por cuestiones estéticas, estas modas –que exaltaban una nueva cultura de la juventud y se dirigían a la ‘mujer moderna’ que emergió de la Primera Guerra Mundial– se presentaban en los ‘figurines’ que desde el siglo diecinueve se importaban de Francia, como *Fémina*; se exhibían en vidrieras de las grandes tiendas que como Harrod’s, Gath & Chaves, o las menos encumbradas Tiendas San Juan, comenzaban a imitar a las europeas; o se promocionaban en las publicidades que reemplazaron las imágenes femeninas dolientes por la de jóvenes fumando, bebiendo cerveza y conduciendo automóviles. Estas novedades en la forma de vestir, de peinarse o de publicitar productos aportaron una cuota de erotización e insinuaron ciertas transformaciones en la moral sexual de la época. Pero estos cambios parecen estar más relacionados con la exposición del cuerpo que con una real apertura para las mujeres, fundamentalmente de los sectores medios, cuya integridad era cuestionada si salían a trabajar –sobre todo si ya se habían casado y tenían hijos–, si paseaban solas por la calle –porque se estaba expuesta a los ‘piropos’ o ‘groserías masculinas’ (...) o si el pretendiente esperaba mucho en pedir formalmente la mano de su futura novia” (Bontempo, 2011: 134).

<sup>465</sup> “La primera nota característica del eugenismo uruguayo fue su preferencia por el uso del término ‘especie’ y no ‘raza’, aunque existieron, como hemos visto, excepciones, y de monta. Ese acento en la defensa de la especie humana y no de la raza específica del país, revelaba la presencia, también en el discurso científico, de ese nacionalismo cosmopolita que era el rasgo propio de la conciencia nacional, concluida de forjar precisamente es ese Novecientos y moldeada por el batllismo en la admiración a lo europeo. El médico uruguayo, puesto a pensar en esterilizar a los enfermos y permitir la procreación de los sanos, tenía, por lo general, en vista a la humanidad, no a su República que, por otro lado, tampoco llamaba ‘nación’” (Barrán, 1995: 216).



como en el Manual de Didáctica de la Gimnástica, Langlade cita al Dr. J. Lindhard<sup>466</sup> y muestra como en la mayoría de los eugenistas la gran importancia que adquirió la educación de los cuerpos femeninos orientada a la maternidad, con ella se alcanzaría la perfección de la raza en términos de especie: “Aquel que trabaje para hacer a la mujer más apta para la maternidad, trabaja para elevar y desarrollar la raza humana; aquel que trabaje en dirección opuesta, trabaja para la destrucción de la raza (Lindhard *apud* Langlade, 1956d: 48; Lindhard *apud* Langlade, 1950: 31). La mayor justificación para que la mujer uruguaya comience a practicar gimnasia educativa se encuentra en la producción de la maternalización de la mujer (Nari, 2004), un maternalismo eugénico que fue considerado como un deber y no una posibilidad (Ledesma; Valobra, 2012: 412).

En el apartado “ejercicio físico y maternidad” del Manual de Didáctica de la Gimnástica, en nota al pie se aclara que se transcribe lo que expresa el Dr. Luis Agosti en su obra “Gimnástica educativa” y se señala nuevamente:

La función principal de la mujer es la maternidad y esta función, en sus distintos aspectos, absorbe años enteros de vida. Ahora bien: la relación de la maternidad con la Educación Física presenta tres aspectos:  
A. Las repercusiones que el ejercicio físico pueda determinar en la fecundidad.  
B. Las repercusiones que el ejercicio físico pueda determinar sobre la marcha del embarazo.  
C. Las repercusiones que el ejercicio físico pueda determinar en la aptitud para el parto (Langlade, 1956d: 47).

La educación física tiene un rol central en la maternidad en cada una de sus etapas, desde la fecundidad, pasando por el embarazo y culminando con el parto. Se deben prescribir y prohibir determinados ejercicios para cada período. Se cita nuevamente al Dr. Lindhard enfatizando el único destino posible de la mujer marcado por la biología (Scharagrodsky, 2013: 32-33).

La función central de la vida de la mujer es, y permanecerá siendo siempre, la función de la maternidad. Esta función no podrá ser encomendada nunca y bajo ninguna circunstancia al hombre. Y esta función no puede ser realizada según la conveniencia personal, o en un par de horas de trabajo diario; requiere del individuo largos períodos, absorbe años de vida de la mayoría de las mujeres. Mirando desde el punto de vista del desarrollo racial -y este punto de vista es el que siempre debe ser adoptado por el gimnasta- esta función es la más importante de todas (Lindhard *apud* Langlade, 1956d: 48).

El mejoramiento racial vuelve a fundamentar la importancia de la gimnasia para prepararla para ser buena madre. Esta función requiere sacrificio, entrega y un constante trabajo durante largos períodos de tiempo que no puede ser interpuesta por la “conveniencia personal”. Los valores y la ética materna, que vincula la moral con la determinación biológica fueron centrales en los discursos eugénicos. El programa de Gimnasia Terapéutica, ubicado en el último año de la carrera del Plan

---

<sup>466</sup> (1870 – 1947) médico y fisiólogo, ubicado en el Movimiento del Norte de la gimnasia, se orientó al campo de la investigación fisiológica y fisiología de la gimnasia. Como principal contribución logró interesar al mundo científico, principalmente de los fisiólogos, por los problemas generales del ejercicio físico y principalmente de la gimnasia (Langlade; Rey de Langlade, 1970: 243 – 246).

1956 y 1966 identifica al embarazo con una enfermedad, y a la gimnasia para el embarazo dentro de los sujetos “convalecientes” o dentro de los “casos especiales” junto a “otras enfermedades”.

10.- Gimnasia en los convalecientes para su movilización

a) en la casa

b) post-partum (ISEF, 1956q: 5).

17- La Educación Física en casos especiales: epilepsia, poliomelitis, cardiopatías, parálisis cerebral, anemia, diabetes, hernia, tuberculosis, obesidad, pre-postpartum, trastornos glandulares (ISEF, 1966a: 4).

Desde un eugenismo lamarckiano que consideraba que las transformaciones<sup>467</sup> de las condiciones ambientales, en este caso mediante la práctica de gimnasia educativa femenina, llevaría a través de su transmisión genética al mejoramiento futuro de la especie, el Dr. Herrera vuelve a incardinar el cuerpo de la mujer para la función maternal.

Como derivación filosófica de este informe y recordando el aforismo lamarckiano “la función hace al órgano” pienso que un régimen de vida determinado y una gimnasia educativa, sabiamente aplicada y hecha costumbre, en sucesivas generaciones proporcionaría más resistencia estática de los órganos pelvianos sin mayores modificaciones de forma de la cintura respectiva, adaptada a su función específica. Si es verdadera la transmisión hereditaria de particularidades estructurales y actitudes biológicas, esta gimnasia educativa y el régimen vital podrían dotar al tren superior de la mujer de un mayor desarrollo, configurándose para un trabajo más amplio, más intenso y más duradero. Las modificaciones anatómicas impresas, transmisibles por los genes, alterarían el aspecto de la silueta femenina, acrecentando su diámetro biacromial y mejorando considerablemente la capacidad de las funciones cardiopulmonares. Esta suposición orientará la futura gimnasia femenina por la senda de una cultura tipo Jahn u otra y lo que he afirmado y aconsejado en esta nota, que tiene hoy visos de conveniencia científica, sería mañana dogmáticamente insostenible (Herrera, 1950: 10).

Las razones que llevaban al doctor a no recomendar la gimnasia con aparatos en las mujeres uruguayas se sustentaban en la falta de una cultura gimnástica y un régimen de vida adecuado que permitiera desarrollar tanto el tren superior como la musculatura pélvica, esta última entendida como central para el desenvolvimiento de “su función específica”, su único destino: la maternidad. Se presenta una construcción anatómica de la femineidad que es reforzada con premisas eugénicas lamarckianas<sup>468</sup>, sustentadas en la falsa creencia de la transmisión genética de las modificaciones anatómicas adquiridas por el ejercicio que mejoraría en las futuras generaciones la condición física de la mujer y permitiría la práctica de la gimnasia con aparatos.

Desde la descripción de la anatomía y la fisiología, con un supuesto fundamento objetivo y científico se realiza una diferenciación negativa respecto del varón del cuerpo de la mujer y sus posibilidades de movimiento, determinada en muchos aspectos por la maternidad.

Se conocen las razones científicas que ofician de factores limitativos en la gimnástica femenina. Sintéticamente citadas las principales son: el menor desarrollo de los músculos del plano braquial de flexión y extensión con músculos sin relieve, el cilindro antebraquial con poca diferencia de volumen entre la zona proximal y la zona distal tendinosa, la pobreza de los músculos torácico-abdominales -en particular de la cincha abdominal- la inclinación, desarrollo y peso de la cintura pelviana con los órganos

<sup>467</sup> El transformismo, uno de los rasgos más característicos de la eugenesia en América Latina, por su confianza en la posibilidad de la transformación de los individuos y las “razas” a partir de la adquisición de caracteres del medio apostó a la centralidad del medio (y luego, su transmisión por herencia) como palanca de cambio (Nari, 2004: 36).

<sup>468</sup> Este eugenismo fue el que tuvo mayor impacto en Uruguay (Saprizza, 2001).

sexuales ubicados en la pelvis y en el piso perineal, las modificaciones miológicas y viscerales que la maternidad provoca en la pared abdominal y tabique perineal, la distinta longitud relativa y movilidad de los segmentos vertebrales dorso-lumbares. (...) funciones cardio-pulmonares más atenuadas -espirometría y rendimiento cardíaco menores- y un sistema nervioso más lento en su circuito neuro muscular y más frágil en su equilibrio psíquico (Herrera, 1950: 6-7).

Todo es descrito y comparado implícitamente con el ideal masculino en términos de: menor, sin, poca, pobreza, más atenuada, más lento, frágil, esencializando desde el saber médico de la anatomía y fisiología los cuerpos femeninos como inferiores a los masculinos. Se clasifican las mujeres para determinar los tipos de ejercicios a realizar en función de su único destino, en nulíparas, primíparas y multíparas.

Es necesario dividir a las mujeres en dos grupos, las que no han tenido hijos, nulíparas, y las que los han tenido, primíparas o multíparas. (...) Con evidente razón las amas de casa suecas, primíparas o multíparas, ejecutan ejercicios sin grandes aparatos de gimnasia: sería absurdo y también peligroso para la estabilidad uterina que una mujer multípara, con periné distendido, practicara saltos, con apoyo o sin él, sobre potro de longitud con arzones (Herrera, 1950: 7).

Se prohíbe la gimnasia con grandes aparatos para las mujeres que ya han tenido hijos basándose en el mito de la “estabilidad uterina”<sup>469</sup>.

En un texto de Heinrich Medau titulado *Ideas para una educación física de la mujer*, publicado en el año 1956 en la revista oficial de la CNEF, a partir de “los nuevos conocimientos biológicos” recomienda los juegos “auténticamente femeninos” que sustituyan las luchas y deportes juveniles.

Con los 14 o 15 años, cuando la maduración entra en la última etapa -que se revela por el desarrollo del pecho y la pelvis-, la potencia madurativa gasta mucha energía, de manera que en el ejercicio físico debe suprimirse todo esfuerzo que produzca agotamiento. Quizá esos tipos juveniles que tanto en la competencia como en el comportamiento deportivo no exhiben nada de femenino y maternal no sean más que víctimas de una educación errónea que no concedió ninguna fuerza para la maduración interna (Medau, 1956: 81).

Se presenta una esencialidad del “ser femenino” en la maternidad fundamentada por el conocimiento científico de la maduración biológica que impediría la competencia deportiva<sup>470</sup>. Se asocia la maduración interna al desarrollo del cuerpo biológico y se critica una educación que no esté acorde a ella. La mujer que ha practicado deporte aunque después tenga hijos le falta la belleza y maduración interior de la fuerza de la maternidad.

Mujeres tales, aunque después tengan hijos, plantean el problema de saber si la carencia de esa última maduración se revela en la falta de esta última fuerza que designamos con la bella palabra de ‘maternidad’. Desde luego, que con la potencia de crecimiento se relaciona la conservación individual, el

<sup>469</sup> Para un análisis historiográfico detallado de los estudios del campo de la medicina que vinculan ejercicio físico y la anatomía y fisiología femenina se recomiendan los estudios pioneros anglosajones de Vertinsky (1987) y Park (1987).

<sup>470</sup> En las tres últimas décadas del siglo XIX, los médicos del *establishment* desarrollaron las principales prescripciones sobre la regulación de los cuerpos femeninos que implicaron su exclusión de los deportes vigorosos y competitivos y de cualquier esfuerzo físico que estos expertos consideraban exigentes. Las actividades deportivas, solo como actividades educativas, tenían que ser compatibles con la fisiología femenina y estar siempre enfocadas en la salud y el equilibrio en lugar de la imprudencia de la competencia no regulada (Vertinsky, 1987).

sano egoísmo, y con la potencia madurativa, la conservación de la especie, el sentido de abnegación, el altruismo (Medau, 1956: 81).

Se asocia la maternidad al desarrollo de valores femeninos como lo bello, el altruismo, la abnegación y a la conservación del cuerpo-especie y se lo opone a lo masculino, a lo deportivo y al egoísmo individual.

Se confunde o asocia lo espiritual a lo biológico al recomendar “dosificar muy cuidadosamente los ejercicios físicos a causa de la maduración espiritual que está ocurriendo” (Medau, 1956: 82). Y en este contexto discursivo se alude en forma idílica y esencial a imitar la educación corporal femenina de la Grecia antigua como muchos eugenistas lo hacían. “Porque la educación corporal de las muchachas y mujeres de Atenas ha sido seguramente en lo principal gimnástico-musical y no agonal” (Medau, 1956: 82). Se ubica la competencia y el deporte de lado de lo masculino y el juego, la gimnasia y el baile para las mujeres incardinadas por la maternidad.

La mayoría de las mujeres, por lo tanto aquellas de las cuales por lo menos el 51% tuvo hijos, pierden con la terminación de la juventud el gusto por la competencia, ven más bien su esencia y sienten que su personalidad se realiza mas bien en movimientos circulares de juego, gimnasia y baile (Medau, 1956: 82).

Se recurre a la estadística para reforzar los fundamentos desde el punto de vista de la mayor frecuencia con la que aparece en la sociedad, lo común, aquello que es adecuado y esencial para la mujer. Desde una supuesta personalidad esencial y determinada por la biología se recomiendan algunas prácticas corporales y no otras. Aprueba, basándose en lo que ocurre en la “mayoría de las naciones civilizadas” la prohibición de que las mujeres participen en las Olimpiadas: “el Barón de Coubertín ha demostrado tener un delicado sentido sobre la esencia de la mujer cuando él en su época impugnó que en las Olimpiadas se realizaran competencias femeninas” (Medau, 1956: 83). Así se recurre a lo civilizado para dar mayor sustento a su deber ser, lo ideal, la supuesta esencia biológica femenina que no hacía más que esconder lo ideológico, social y cultural que estaba detrás. Sin embargo, Langlade, más allá del acápito del inicio, presenta un cierto matiz con esta posición al reconocer que el lugar de la mujer en la sociedad ha cambiado y que goza de mayores derechos más allá de la maternidad y lo doméstico, y por ello la educación física debe ser practicada por ella.

La mujer, que en tiempos no muy lejanos era solamente considerada como la compañera del hombre, destinada a ser madre y a las labores de la casa, hoy día, se presenta con otras prerrogativas y otras obligaciones. Y así como se le reconocen a la mujer ciertos derechos en los distintos órdenes de la vida, también se comprende que ella debe aprovechar de las ventajas que ofrece al ser humano la educación física (Langlade, 1950: 31).

Y agrega que la maternidad no impide “que la gimnasia femenina no deba proporcionar un ejercicio vigoroso a las ejecutantes. Lo que importa no es, en primer lugar, la cantidad de trabajo, sino la

forma de trabajo” (Lindhard *apud* Langlade, 1950: 31). Lo central para la mujer no sería como para el varón la cantidad de trabajo sino su forma de ejecución.

Langlade al referirse a la “incipiente gimnástica de la mujer” señala: “consideren ustedes el cúmulo de dificultades con que se debe luchar para crear un sistema femenino o adaptar si es posible uno masculino a las exigencias biológicas de la mujer”. El sistema femenino se construye por adaptaciones del masculino en función de las diferencias biológicas. Al nombrar diversas figuras “revolucionarias y creadoras” de nuevas formas de trabajo femenino señala que “fue así que se evolucionó de la gimnástica de varones ejecutada por señoritas al actual método de trabajo” (Langlade, 1950: 33). Pareciera que en Langlade se presentara una distinción entre gimnástica femenina y la masculina ejecutada por mujeres, siendo la primera la verdadera gimnástica que evitaba caer en “cursilerías y amaneramientos”. Como si hubiera una esencialidad temperamental y biológica (morfológica) del ser femenino que separara ambas gimnásticas según el “sexo” y permitiera distinguir a la mujer de un hombre débil. Presentaba una crítica a cierta forma “amanerada” y “cursi” de actuar tanto en el hombre como en la mujer<sup>471</sup>.

La gimnástica femenina, cae en algunos casos en amaneramientos y cursilerías que son producto del querer adaptar una gimnástica masculina para la mujer, sin considerar que la mujer NO DEBE SER AMANERADA Y CURSI, sino FEMENINA y que el trabajo a realizar por ella no debe ser un trabajo como para un HOMBRE DÉBIL, sino un trabajo adaptado a sus condiciones morfológicas y temperamentales” (Langlade, 1950: 33, mayúscula del original<sup>472</sup>).

Si bien se quiere alejar a la mujer de un trabajo “como para un hombre débil”, como se mostrará más adelante, todas las consideraciones con relación a los ejercicios de fuerza para la mujer van por este lado. Se compara sistemáticamente al cuerpo femenino con el masculino en términos de diferenciación negativa del primero con relación al segundo. La anatomía y fisiología de la mujer (como si hubiera un tipo único e ideal, esencial en su cuerpo) se muestra en términos de disminución, debilidad, menor, menos, etc. Pero si bien se propone una gimnasia específicamente femenina intenta alejar de la prohibición de los ejercicios de la gimnasia masculina y en su lugar sugerir lo que no es conveniente y le da mayores posibilidades a la mujer<sup>473</sup>. Para esto, Langlade propone el “estudio comparado de la anatomía, fisiología y temperamentos masculino y femenino [que] se adapte a su estructura, funciones y temperamento” (Langlade, 1950: 35). Las variables del cuerpo a tener en cuenta para determinar los ejercicios adecuados a la mujer, a través de un estudio

---

<sup>471</sup> Si bien no se dice explícitamente en el texto analizado, se muestra una sexualidad dominante y binaria, heterosexual y cierta aversión, abyección (Butler, 2005) a otras sexualidades amaneradas, homosexuales que no respondan a este patrón dominante.

<sup>472</sup> A partir de aquí todas las mayúsculas de las citas están en el original.

<sup>473</sup> “Entonces ya no tendremos que decir TAL EJERCICIO NO LO DEBE EJECUTAR LA MUJER, sino que diremos QUE TAL FORMA DE TRABAJO NO ES LA MAS CONVENIENTE PARA LA MUJER, PUES SUS MAYORES POSIBILIDADES SE ENCUENTRAN EN TAL OTRA” (Langlade, 1950: 35).

de su estructura (morfología), funciones (fisiológicas) y temperamento son las estructurantes de la biotipología.

La gimnástica como medio de expresión, de vida, de movimiento, DEBE SER LA BASE DE TODA EDUCACIÓN FÍSICA. Sobre un cuerpo perfectamente equilibrado en sus proporciones, es decir en su biometría; sobre un cuerpo bien equilibrado en sus funciones, PODREMOS “EDIFICAR” deporte o atletismo (Langlade, 1950: 33).

Desde las ciencias biomédicas se muestra un ideal de organismo basado en una biometría equilibrada, muestra de normalidad y a la cual se deben ajustar y en función de la cual medir, clasificar y jerarquizar todos los cuerpos<sup>474</sup>. La gimnástica debe cultivar ese cuerpo, como la base de la educación física para el posterior desarrollo de los deportes o las actividades atléticas. La biometría se erige como una “metromanía” de la ciencia occidental (Hoberman, 2002 *apud* Reggiani, 2016: 128) como conjunción de postulados eugénicos, biotipológicos y psicológicos que tuvieron gran repercusión en el campo de la educación física, en sus formas de medirla, clasificarla y evaluarla (Galak, 2016: 43). Un ejemplo de esta, se presenta en el coeficiente VARFCEFAMLERVc.Vr., específico para el campo gimnástico<sup>475</sup>.

En toda interpretación gimnástica se exaltan una serie de valores que se sintetizan en el siguiente coeficiente: V elocidad; A agilidad; R existencia; F uerza; C coordinación; E equilibrio; F flexibilidad; A ctitud; M ovilidad; L ocalización; E stética; R itmo; Vc. Valores espirituales; Vr. Velocidad de reacción (Rey de Langlade, 1950: 23).

Langlade y Rey de Langlade nunca explicitaron a partir de quién lo elaboraron, el origen de este coeficiente, como se abordó en el apartado anterior, se encuentra en la medicina constitucional francesa, que luego fue adoptada y adaptada por la morfología funcional de Thooris y los biotipólogos Grasso y Pende (Reggiani, 2016)<sup>476</sup>.

El programa del segundo curso “Teoría de la Gimnasia” ubicado en el último año de la carrera en los tres Planes 1948, 1956 y 1966, partiendo de las diferencias anatómicas, fisiológicas y temperamentales entre mujer y varón dedica tres bolillas al ejercicio físico y a la gimnasia en la mujer. La importancia del temperamento, al igual que en la biotipología, junto a las diferencias físicas del cuerpo determinan tipos de ejercicio para cada sexo.

---

<sup>474</sup> “La Biometría fue definida como un corpus de conocimientos cuyo fin era el estudio cuantitativo de los fenómenos vitales. Una de sus finalidades fue determinar las leyes que regían los fenómenos biológicos, siendo la estadística la matriz central hermenéutica para explicar y predecir todas las ciencias humanas, incluyendo a la pedagogía, a la educación, a los deportes y a la Educación Física” (Scharagrodsky, 2015: 4).

<sup>475</sup> Este coeficiente fue analizado en el capítulo 1 en el análisis de las tesis de graduación, donde aparecía en varias de ellas citado del Manual de Didáctica de la Gimnástica de Langlade de 1956 y era enseñado en sus cursos. También fue mencionado en el capítulo 3, dentro del factor psicofísico que desarrolla la gimnástica dentro del objetivo de la formación corporal.

<sup>476</sup> Un cuadro detallado de las taxonomías de deportistas a partir del coeficiente V.A.R.F de estos autores se encuentra en Reggiani (2016: 151-152).

Bol. 14/16/23.- Diferencias anatómicas, fisiológicas y temperamentales entre el hombre y la mujer. Las formas externas. Estatura y peso. El esqueleto. La fuerza muscular. Los pulmones. El aparato circulatorio. El sistema nervioso. Los órganos genitales.

Bol. 15/17/24.- Problemas específicamente femeninos:

-La menstruación y el ejercicio físico

- La maternidad y el ejercicio físico

a) fecundidad y ejercicio físico

Bol. 16/b) embarazo y ejercicio físico

c) aptitud para el parto y ejercicio físico

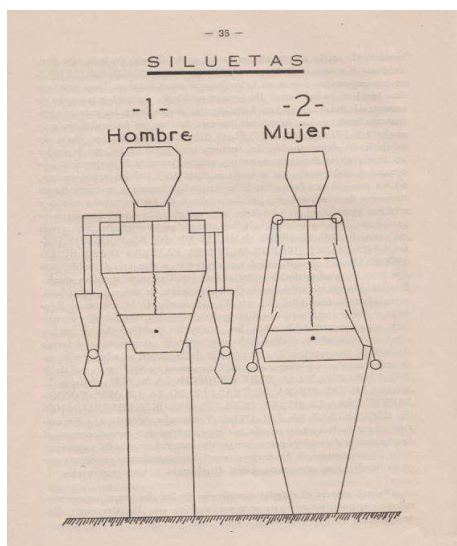
d) puerperio y ejercicio físico

e) lactancia y ejercicio físico

Bol. 17/18/25.- Reglas generales de la gimnasia femenina en relación con el esquema, la intensidad de trabajo y el “espíritu de la lección”. Consideraciones especiales sobre las familias de ejercicios de miembros superiores, miembros inferiores, tronco, cabeza y cuello, equilibrio, locomoción (marcha, carrera), saltos y agilidad en el suelo (CPEF, 1952a: 2-3; ISEF, 1956j: 4; 1966a: 9-10).

Estos mismos temas y en el mismo orden eran tratados en el Capítulo II del Manual de Didáctica de la Gimnástica de 1956, confeccionado por Langlade para su dictado y coincide en gran parte con lo desarrollado en el artículo *Gimnástica Femenina* de 1950 que estamos analizando. Inicia el apartado “Diferencias anatómicas, fisiológicas y temperamentales entre el hombre y la mujer” aclarando en nota al pie: “En este apartado transcribimos lo expresado por Johannes Lindhard en su texto “Teoría de la Gimnasia” (Langlade, 1956d: 35).

En ambas fuentes se realiza una extensa comparación del cuerpo del hombre y la mujer para lo cual se parte del siguiente dibujo:



**Cuadro N° 13. Siluetas de hombre (1) y mujer (2).** Fuente: Langlade (1950: 36; 1956: 35).

Se desarrollan las diferencias de tamaño entre hombre y mujer en estatura y peso, crecimiento y pubertad, el esqueleto. En la comparación, la mujer es presentada generalmente en forma diferencialmente negativa respecto al varón, presentando una debilidad de la mujer con relación al varón, a modo de ejemplo: “desarrollo más débil de los huesos y músculos en la mujer, unido a un

desarrollo más abundante de tejidos grasos” (Langlade, 1956d: 35). “(1)<sup>477</sup> hombre, presenta un cuello más vigoroso, de mayor circunferencia y dotado de relieves musculares que (2) mujer” (Langlade, 1950: 37)<sup>478</sup>. Las palabras utilizadas siempre adjudican mayor poder, fuerza, vigor, potencia, superioridad al varón, y la mujer es valorada en términos de debilidad, poco desarrollo, escasez, inferioridad.

La cintura escapular es poderosa. El diámetro biacromial es muy superior al de (2). Los muñones de los hombres son fuertes y bien musculados. (...) (2) en cambio presenta una espalda estrecha (...) Muñones de los hombros y deltoides menos desarrollados. (...) evidencia debilidad. Los brazos de (1) son fuertes (...). Los antebrazos son potentes, los músculos (...) fuertemente desarrollados. (...) la mano es musculada y las eminencias tenar e hipotenar se marcan fuertemente en la flexión (...) (2) presenta brazos débiles comparándolos con (1). El tríceps está poco desarrollado. (...) Las manos suaves y delicadas de (2) no muestran desarrollo muscular semejante al de (1) (Langlade, 1950: 37).

La suavidad y delicadeza son características morales más que orgánicas y no responden en nada a una supuesta diferencia orgánica (menos musculatura) entre los “sexos”. Se describen diferencias basadas en los avances científicos de la anatomía muscular descriptiva pero se tiñen ideológicamente de adjetivos subjetivos como “suavidad y delicadeza” que se distancian de la observación anatómica. A su vez, a partir de la observación anatómica, se sustenta el mayor tamaño, desarrollo muscular, entre otros, en diferencias naturales, orgánicas, genéticas, olvidando la construcción cultural del cuerpo a partir de lo que culturalmente era ejercitado por cada uno de los “sexos”. Se esconden diferencias culturales, producto de los estereotipos adjudicados a cada “sexo” en la supuesta diferenciación anatómica de los cuerpos masculinos y femeninos. A partir de la deconstrucción del sexo, y la crítica al binarismo sexo-género, el primero supuestamente biológico y el segundo cultural realizada por Butler (2011<sup>479</sup>)<sup>480</sup> sostenemos que el sexo no presenta una esencialidad biológica, es claro que en estas fuentes es construido discursivamente a través de los conocimientos de la anatomía y la fisiología. Se incardina en el sexo femenino el ser más débil,

<sup>477</sup> (1) Hombre y (2) Mujer, según el esquema. No es menor que el hombre se ubique en primer lugar con el número (1).

<sup>478</sup> Se enumeran una infinidad de diferencias en términos de inferioridad para la mujer en relación a cada una de las partes del cuerpo (columna vertebral, tórax, pelvis y abdomen, extremidades inferiores, cingulo torácico y miembros inferiores, fuerza muscular, la tasa de trabajo, los pulmones, el aparato circulatorio, la composición de la sangre, el corazón, volumen minuto, ritmo cardíaco, sistema nervioso y contracción muscular, sistema nervioso y menstruación, sistema nervioso y autodomínio, tiempos de reacción, órganos genitales, el perineo, los ovarios, el útero y sus desviaciones) (Langlade, 1956: 35-44).

<sup>479</sup> La primera edición en inglés data de 1990.

<sup>480</sup> Al respecto Butler (2011: 55) desde una postura postestructuralista señala: “¿Podemos hacer referencia a un sexo ‘dado’ o a un género ‘dado’ sin aclarar primero cómo se dan uno y otro y a través de qué medios? ¿Y al fin y al cabo qué es el ‘sexo’? ¿Es natural, anatómico, cromosómico u hormonal, y cómo puede una crítica feminista apreciar los discursos científicos que intentan establecer tales ‘hechos’? (...) ¿Existe una historia de cómo se determinó la dualidad del sexo, una genealogía que presente las opciones binarias como una construcción variable? ¿Acaso los hechos aparentemente naturales del sexo tienen lugar discursivamente mediante diferentes discursos científicos supeditados a otros intereses políticos y sociales? Si se refuta el carácter invariable del sexo, quizás esta construcción denominada ‘sexo’ esté tan culturalmente construida como el género; de hecho, quizás siempre fue género, con el resultado de que la distinción entre sexo y género no existe como tal. (...) Como consecuencia, el género no es a la cultura lo que el sexo es a la naturaleza”



menos vigoroso, más delicado y suave que el sexo masculino; todas características que el discurso médico las ha construido y que forman parte, al decir de Bourdieu (2000) de un imaginario biológico. Esto se acentúa cuando se compara la tasa de trabajo en cada “sexo” y se demuestra con índices que el hombre es más eficiente que la mujer y se destaca la importancia de la determinación biológica por sobre la social.

La diferencia en la velocidad de trabajo de ambos sexos apenas si puede ser accidental o un producto artificial de condiciones sociales. Indica claramente una diferencia de organización; hasta en la forma del movimiento se revelará la diferencia sexual. El movimiento aislado en el hombre es preciso, terminante; en la mujer, más deslizante y vago. La mujer es así inferior al hombre tanto en el tamaño como en el desarrollo del aparato motor. El esqueleto es menos compacto y menos sólidamente articulado entre sí; el sistema muscular es más débil. Deben agregarse a ello, desde un punto de vista mecánico, las partes más expuestas de la mujer, en las que, igualmente, la segunda finalidad principal del esqueleto, la de sostener y proteger los órganos internos, ha sido resuelta menos perfectamente que en el hombre. Es evidente que si estas diferencias existen es en virtud de leyes biológicas, que no pueden ser alteradas sin violarlas (Langlade, 1956d: 38).

La cita precedente es más que enfática en la determinación biológica de la inferioridad de la mujer respecto del varón “que no puede ser alterada sin violar sus leyes” y enfatiza al explicitar que el cuerpo femenino es resuelto “menos perfectamente” que el ideal desde donde comparar es el masculino. En relación a la cadera, se la describe con claros signos de debilidad debido a la “futura misión”: la maternidad. Se asocia lo ligamentoso con lo débil.

(1) presenta una cadera estrecha, fuerte y firme por músculos bien desarrollados y con un aparato ligamentoso poco extensible. (...) La pelvis de (2) es grande, bien voluminosa, más baja que la de (1) pero mucho más ancha, su inclinación es mayor en cuatro grados y su aparato ligamentoso más débil por su futura misión (Langlade, 1950: 38).

También en el plano fisiológico, que está más ligado al funcionamiento, se esencializa el cuerpo de la mujer presentándolo como “un elemento inferior al hombre”.

Desde el punto de vista fisiológico, el menor desarrollo del músculo cardíaco hace a la mujer un elemento inferior al hombre para los esfuerzos prolongados. Su sistema nervioso es más delicado, frágil y excitable que el del hombre. Esto lo demuestra la mayor intensidad de sus estados emocionales. Esta excitabilidad de su sistema hace que el tiempo de reacción de la mujer sea más lento que el del hombre y sus posibilidades de distracción mayores, puesto que cuando más calmo es el sujeto menor es el tiempo de reacción (Langlade, 1950: 38-39).

En la cita precedente, al referirse al sistema nervioso, si bien no está explicitado, se asocia a la mujer con la figura de la “histérica”<sup>481</sup>; más delicada, frágil y excitable, con mayor intensidad de sus

---

<sup>481</sup> Según Foucault (1992a: 126-127) a partir del siglo XVIII la histerización del cuerpo de la mujer se configuró como uno de los cuatro dispositivos de sexualidad (de saber y poder) que produjo una economía política del cuerpo y de las poblaciones. La define como un “triple proceso según el cual el cuerpo de la mujer fue analizado -calificado y descalificado- como cuerpo integralmente saturado de sexualidad; según el cual ese cuerpo fue integrado, bajo el efecto de una patología que le sería intrínseca, al campo de las prácticas médicas; según el cual, por último, fue puesto en comunicación orgánica con el cuerpo social (cuya fecundidad regulada debe asegurar), el espacio familiar (del que debe ser un elemento sustancial y funcional) y la vida de los niños (que produce y debe garantizar, por una responsabilidad biológico-moral que dura todo el tiempo de la educación): la Madre, con su imagen negativa que es la ‘mujer nerviosa’, constituye la forma más visible de esta histerización”.

estados emocionales. Se determina sin ningún tipo de fundamento que a mayor serenidad o calma menor es el tiempo de reacción, cuestión que es asociada a lo masculino.

La risa, el llanto, el rubor y el llanto, el rubor y las palpitaciones del corazón, todas formas que expresan emoción, mitad psíquica, mitad motor, y todas más difíciles de dominar y ejercer su contralor en la mujer que en el hombre. El equilibrio nervioso inestable de la mujer queda demostrado también por el hecho de que se distrae más fácilmente en su trabajo que el hombre (Langlade, 1956d: 40).

La mujer es más habilitada que el varón para mostrar sus emociones (risa, llanto, rubor) pero esto es mostrado como un síntoma de debilidad y falta de control racional y dominio de su ser. Se asocia esta inestabilidad femenina a la menstruación.

Todo el sistema nervioso de la mujer está sujeto, además, a fluctuaciones asociadas al proceso de la menstruación (...) el llamado período premenstrual, en el cual aumenta la irritabilidad nerviosa, como si fuera una acentuación de la falta de equilibrio nervioso de la mujer. (...) Desde casos leves casi imperceptibles, hasta los desórdenes nerviosos graves, que convierten en un inválido al individuo. (...) Después de la cesación aparece nuevamente un lapso de un par de días de mayor irritabilidad, que pasa luego suavemente al período intermenstrual, comparativamente estable (Langlade, 1956d: 40).

La menstruación<sup>482</sup> es construida discursivamente como parte del dispositivo de la histérica, que permite dominar su cuerpo, y dejar atrapada a la mujer en el lugar de la inestabilidad afectiva, de los desórdenes, de la enfermedad hasta dejarla “inválida”<sup>483</sup>. Esto tiene consecuencias directas en el desarrollo motor.

La falta de equilibrio nervioso se manifestará también en el dominio puramente motor, en la propensión de la mujer a contracciones involuntarias de los músculos, convulsiones y actos similares. Los movimientos de la mujer son, en mayor grado que en el hombre, producto involuntario y expresión de disposiciones de ánimo y estados internos (Langlade, 1956d: 41).

La menstruación es la causante de todos los males femeninos, un mal necesario que hay que soportar y ubica a la mujer en el lugar del sufrimiento, la enfermedad, la imposibilidad de movimiento, en el descontrol involuntario hasta llegar a convulsionar, “histerizar”. Compartimos con Scharagrodsky (2008: 133-134) que

la contracara de la maternidad como metáfora de la salud fue el de la histeria como metáfora de la enfermedad (...) Calmar a las mujeres o atar a la 'loca' fueron los objetivos opuestos al de la maternidad, en la medida en que las mujeres que no se convirtieron en esposas y madres de familia fueron consideradas como peligrosas o enfermas patológicas. En este escenario las diferentes prácticas corporales fueron potentes medios de encauzamiento moral más que físico con el fin de controlar el dispositivo de la sexualidad vía el aparato genital y, a la vez, la sexualización de todo el cuerpo de la mujer.

---

<sup>482</sup> Uno de los estudios pioneros historiográficos sobre las relaciones entre menstruación y ejercicio físico lo constituye el trabajo de Vertinsky (1989) quien establece que los médicos del *establishment* a ambos lados del Atlántico en el último tercio del siglo XIX como árbitros del comportamiento físico de las mujeres, promovieron una teoría de la discapacidad menstrual que contribuyó sustancialmente a ubicar al sexo femenino como débil y a destacar la naturaleza inmodificable de su inferioridad física y sus necesidades físicas especiales que requerían la custodia permanente como guardianes y casi directores morales del comportamiento íntimo y personal de las mujeres.

<sup>483</sup> No hay que soslayar que muchas veces el dispositivo de la histérica permitió enjuiciar a las mujeres que se revelaban contra el poder patriarcal como “locas” “histéricas”.

Luego de citar una gran vastedad de estudios “científicos” sobre ejercicios físicos y menstruación, con diversidad de resultados, muchas veces opuestos y contradictorios se concluye:

- a) Se desaconseja todo ejercicio intenso, especialmente de carácter deportivo, durante las reglas
- b) Se consideran como peligrosas todas las actividades capaces de producir traumatismos, así como emociones fuertes
- c) Se aconseja librar a la voluntad personal, y de acuerdo al estado físico espiritual, la realización de ejercicios físicos, de intensidad suave o liviana, durante los períodos menstruales (Langlade, 1956d: 46) (Langlade, 1956d: 46).

Si bien la mujer no tiene prohibido el ejercicio durante la menstruación, se muestra este período como “delicado”, “especial”, y se deja librado a la “voluntad” de la mujer, el poder realizar ejercicios de “intensidad suave o liviana” durante su transcurso. Hay un control de los cuerpos femeninos a partir de un discurso médico que prohíbe el ejercicio intenso y la vivencia de emociones intensas. Se construye una ideología en torno a la menstruación que ubica a la mujer en un lugar de inferioridad, padecimiento, e imposibilidad que la ubica en un lugar de menor jerarquía respecto al varón.

Se erigía en torno a la diferencia de los órganos sexuales femeninos y masculinos una gran diferenciación negativa hacia las primeras con relación a los movimientos y ejercicios que podía realizar uno y otro “sexo”. La larga extensión dedicada a este tema da cuenta de la fijación e importancia que adquirirían los órganos sexuales en determinar no solo la sexualidad femenina sino en determinar y prohibir tipos de ejercicios. “Esta diferenciación de localización de los órganos sexuales hace que las posibilidades gimnásticas en ambos sexos sean diferentes” (Langlade, 1950: 39). En esta argumentación, el útero y el perineo se configuraban por su ubicación y constitución en un lugar preferente. A modo de ejemplo, transcribimos algunas conjeturas en relación con el útero.

Por la extrema movilidad del útero. (...) Los ligamentos que ya hemos estudiado y que relacionan al útero con otros elementos son muy laxos (...) En cuanto a los ligamentos redondos, sabemos que están siempre incompletamente distendidos y que gozan, de una gran extensibilidad. De aquí resulta que el cuerpo del útero está, por decirlo así, en equilibrio inestable (...) cuya dirección está, por decirlo así, a merced de las vísceras situadas por encima del mismo o que lo rodean, parece muy difícil indicar cuál es su posición normal (Langlade, 1950: 42).

Se muestra una gran obsesión por determinar la normalidad, y buscar una posición fija al útero. Se realiza una descripción ideológica más que científica del útero. Y se continúa con las “causas de las desviaciones del útero”. “El útero, por su extrema movilidad puede sufrir una serie de modificaciones en su posición que lo apartan de lo normal” (Langlade, 1950: 43). Se mencionan las causas y tipos de “desviaciones” o apartamiento de la “norma”: “de todos los procesos inflamatorios el mayor porcentaje tiene su origen en la blenorragia. Blenorragia que puede existir aún en mujeres casadas por contagio del marido” (Langlade, 1950: 43).

La blenorragia era uno de los principales “males” junto al alcoholismo, la sífilis y la tuberculosis que fue combatido dentro de las principales medidas preventivas de la medicina social por parte del movimiento eugénico uruguayo a partir de la década de 1920<sup>484</sup>. También se mencionaba como otro de los “trastornos” del útero, los prolapsos, enumerando sus múltiples causas, y dentro de ellas, “los grandes esfuerzos, como el levantar pesos superiores (...) los saltos en profundidad o los rechazos violentos para ejecutar un salto” (Langlade, 1950: 44).

Todos estos relatos apoyados supuestamente en conocimientos científicos de la ginecología, construían discursivamente un discurso de control y poder sobre las mujeres que las ubicaba en lugares de inferioridad respecto a los varones en relación, en este caso, a la posibilidad de desarrollo de la gimnasia y los ejercicios físicos. La anatomía, la fisiología, la psiquiatría y la ginecología entre las disciplinas médicas que más contribuían con este dispositivo de la sexualidad (Foucault, 1992a) femenina, articulado con su único destino, la maternidad, incardinaban sus cuerpos y el tipo de prácticas corporales permitidas y prohibidas.

A partir del análisis realizado hasta aquí de la enumeración extensa de las diferencias “anatómicas, funcionales y temperamentales de los dos sexos” se desarrolla la mejor forma de trabajo para la mujer de acuerdo con “su constitución e idiosincrasia” (Langlade, 1950: 44). No es menor la utilización de términos como temperamentales o idiosincrasia<sup>485</sup> y constitución, los primeros formaron parte del discurso biotipológico y el segundo de la medicina constitucional que posteriormente es tomada por los biotipólogos.

El saber médico, en especial, la fisiología del ejercicio, materia ubicada en tercer año del Plan 1948 y 1956, era el que dictaminaba las principales prescripciones para un ejercicio físico adecuado y que no dañara la especial anatomía y fisiología femenina. “Ejercicio físico en la mujer. Características biofisiológicas de la misma. El ejercicio adaptado a los distintos períodos fisiológicos” (ISEF, 1956: 4). A partir de naturales diferencias de los sexos, el discurso médico configura un régimen de verdad de los sexos (Scharagrodsky, 2008: 107) y de sus ejercicios físicos. En base a las diferencias orgánicas (tanto temperamentales como constitucionales) no se recomiendan ejercicios de fuerza para las piernas y sí de flexibilidad. Se opone la flexibilidad a la fuerza, así para los brazos se

---

<sup>484</sup> “Por ello en todas las historias clínicas se preguntaban los antecedentes hereditarios con especial referencia a la sífilis, la blenorragia, la tuberculosis y el alcoholismo” (Barrán, 1995: 214). “La segunda nota del eugenismo uruguayo fue su obsesión por el efecto ‘destructor de nuestra especie’” (Barrán, 1995: 216) que poseían esas enfermedades. Aunque si bien se propusieron proyectos de ley, que no se llegaron a concretar, de prohibición de casamientos en caso de que el examen prenupcial diera positivo a alguna de estas “enfermedades”, fue costumbre de época la realización de estos estudios previo al matrimonio y la implantación de Consultorios Médicos Prenupciales a nivel municipal como política sanitaria.

<sup>485</sup> Según el Diccionario de la Real Academia Española se define la idiosincrasia como el conjunto de rasgos, temperamento, carácter, etc. distintivos y propios de un individuo o una colectividad.

expresa que “el menor poder muscular de la mujer hace que sus articulaciones sean esencialmente flexibles”.

La flexibilidad y suavidad a que me he referido no son en nada movimientos lánguidos, sin una localización y sin un plano fijo sobre el cual se deban ejecutar. Los movimientos lánguidos, estereotipados y las miradas con ideas del más allá, no son propios de la gimnástica de la mujer, sino de una gimnástica pseudo-femenina nacida en un período de confusiónismo (Langlade, 1950: 46).

Langlade rechaza movimientos “afeminados”: lánguidos y estereotipados en la mujer, ubicados en un lugar quizás religioso (“miradas del más allá”) y los categoriza como “pseudo-femeninos”. Se configuran a partir del dispositivo de la sexualidad identidades de género, sexuales, del deseo, el placer y la emocionalidad. Los discursos referidos a los ejercicios físicos femeninos están atravesados por inquietudes macropolíticas relacionadas con el dispositivo de la sexualidad (Scharagrodsky, 2008: 106). Tanto Langlade como el Dr. Herrera presentan una esencialidad sobre el modo del “ser en movimiento” de la mujer asociado a la flexibilidad, la suavidad, belleza y opuesta a la fuerza, energía, precisión.

Los ejercicios de brazos no son tan enérgicos y precisos en la mujer como en el hombre por factores temperamentales (...) un menor poder de concentración y un mayor tiempo de reacción, (...) hacen que los movimientos femeninos no puedan ser tan precisos como los del otro sexo. (...) La mujer es especialmente apta (...) por su temperamento para la realización de ejercicios combinados donde la actitud y el movimiento se plasman en belleza. NO ES APTA, para los movimientos enérgicos y (46) fuertes, para los ejercicios de fuerza (Langlade, 1950: 46-47)<sup>486</sup>.

Se produce una continuidad entre modo de ser y de moverse, “no sería nada femenina una mujer con un cuello fuertemente musculado” (Langlade, 1950: 47), de lo actitudinal y los valores al ejercicio, de lo temperamental a lo físico, de lo moral a lo biológico para determinar qué debe hacer y cómo debe moverse la mujer, para lo que es y no es “apta”. Esta palabra adquiere relevancia y es usada al igual que en el discurso biotipológico, para prescribir e indicar la normalidad del cuerpo y sus movimientos.

La flexibilidad se presenta como una característica muscular predispuesta en la genética de la mujer y la potencia y la fuerza en el varón (como si todas las mujeres y hombres fueran iguales), pero se prescriben adaptaciones de ejercicios, por ejemplo, evitar posiciones “a término”, solo en la mujer.

Nunca se debe perder de vista la desigual arquitectura anatómica de ambos sexos (...) la mujer, poseyendo una menor potencia -músculos menos desarrollados- lucha contra una resistencia mayor, por eso la puesta en contracción (...) será rápida y evitará como subrayan los técnicos el mantenimiento de posiciones “a término” (Herrera, 1950: 9)<sup>487</sup>.

<sup>486</sup> Al igual que Langlade, el Dr. Herrera señala “En el tren inferior, nunca ejercicios de fuerza, buscar flexibilidad y evitar, con la rapidez del movimiento, que la resistencia de ese tren influya sostenidamente sobre la potencia. Para el tren superior, se evitará como siempre los ejercicios de fuerza buscando a fondo el uso de las palancas del tercer género en el cumplimiento de desplazamientos veloces; la armonía estática y el ritmo dinámico son capitales factores de belleza del segmento o del conjunto corporal. Los ejercicios cervicales, incluyendo los cefálicos serán menos enérgicos y menos intensos que los del hombre: siempre: todo por la elasticidad” (Herrera, 1950: 8).

<sup>487</sup> En la misma línea Langlade señala que “LA MUJER ES ESPECIALMENTE APTA PARA LOS EJERCICIOS ABDOMINALES, tanto como el hombre, PERO LO QUE VARÍA ES SU FORMA DE EJECUCIÓN. El hombre

Las posibilidades de flexibilidad están mucho más acentuadas en la mujer (...) La flexión completa del tronco al frente y abajo sea en la mujer un ejercicio de relativa facilidad (Langlade, 1950: 48).  
Los ejercicios de tronco en el plano frontal tienen poca diferencia con el sexo opuesto, sólo se diferenciarán en intensidad y duración (Herrera, 1950: 8)<sup>488</sup>.

Además de adaptaciones de ejercicios, se prohíben, a diferencia del varón, ejercicios para la mujer, sin argumentos fisiológicos (o erróneamente) se señala que hay una predisposición en la mujer a “una acentuación de su lordosis fisiológica” (Langlade, 1950: 49).

Se señala que los ejercicios de equilibrio en el terreno son más “aptos” para la mujer que el varón pero “esta superioridad (...) por sus condiciones constitucionales, se pierde cuando el ejercicio de equilibrio en el terreno exige además el factor fuerza” (Langlade, 1950: 53)<sup>489</sup>. Se vuelve a limitar las posibilidades de movimiento de la mujer hasta en los ejercicios que tiene mayor “aptitud” aludiendo nuevamente a la “histerización” de la mujer, a través de la inestabilidad y precariedad de su sistema nervioso.

Y aunque las condiciones morfológicas sigan favoreciendo a la mujer en la ejecución, las temperamentales atentan contra ella. La mayor excitabilidad de su sistema nervioso, el temor a los accidentes, hacen que el factor psíquico inhibitorio influya sobre las condiciones morfológicas y es entonces que por ese motivo los ejercicios de equilibrio en altura en la mujer deben seguir una muy cuidadosa gradación y siempre la altura en que se trabaje deberá ser menor a la de los jóvenes de la misma edad (Langlade, 1950: 53 – 54).

En relación a los ejercicios de suspensión, aunque requieran fuerza, se argumenta que son necesarios de ser enseñados en forma adaptada a la mujer para casos de accidente para salvar su vida.

En caso de accidente, por ejemplo, de incendio, y siendo el único medio de salvación el pasaje a través de una cuerda extendida, debe la mujer, el igual que el hombre, ESTAR EN CONDICIONES DE VALERSE POR SUS PROPIOS MEDIOS. Ya en la época moderna se ha desechado o debe desecharse la idea de que la mujer es un “bibelot”. La mujer debe poseer no la fuerza del hombre, PERO SI LA SUFICIENTE COMO PARA DOMINAR SU CUERPO. (...) NO SOLO PUEDE SINO QUE DEBEN SER UTILIZADOS. (...) Son propios de la gimnástica femenina todos los ejercicios de suspensión que estén de acuerdo con la biotipología de la mujer y con sus condiciones temperamentales (Langlade, 1950: 54 – 55).

La mujer es obligada a realizar ejercicios de suspensión para casos de vida o muerte, explícitamente aquí desde la biotipología se argumenta la necesidad de adaptar y prescribir ejercicios físicos para la

---

puede ejecutar los ejercicios abdominales por su conformación ósea y muscular, a fuerza, es decir a ritmo lento, con marcación sostenida de la posición final, la mujer los ejecuta, pero a velocidad, a ritmo rápido, sin mantener o sin marcar la actitud de término. (...) NO SON ADECUADOS para la mujer los ejercicios que exijan la contracción estática enérgica de los músculos abdominales, como ser, las CAÍDAS FACIALES Y LATERALES” (Langlade, 1950: 52).

<sup>488</sup> “La extensión dorsal ejecutada en la forma antedicha configura un ejercicio de difícil ejecución para la mujer, y sólo se podrá llegar a él con alumnas seleccionadas. Las otras formas más fáciles de extensiones dorsales, son aptas para la mujer” (Langlade, 1950: 50 – 51).

<sup>489</sup> “Los ejercicios de equilibrio en el terreno o sobre la barra para los cuales las condiciones físicas de la mujer son admirables, se cumplirán sin la intervención de posiciones de fuerza y sin peligros frente a un fracaso; me refiero a la altura y a la anchura de la barra” (Herrera, 1950: 8).

mujer quien es puesta siempre en un lugar de inferioridad en relación al varón, se construye un orden corporal y sexual generizado y jerarquizado (Scharagrodsky, 2013: 37; 2006c: 160).

Se señala que la marcha y la carrera “no será tan enérgica y precisa” por razones físicas (paso más corto por miembros más cortos y mayores oscilaciones y movimientos de torsión de la pelvis) pero fundamentalmente por razones temperamentales. Lo moral más que lo físico prescribe el tipo de ejercicios. Tampoco las carreras de larga duración que exigen un trabajo funcional y muscular en resistencia “no son aplicables a la mujer”. “Las carreras de ritmo rápido, o las carreras o trotes de corta duración son especialmente aptas para las condiciones generales de la mujer” (Langlade, 1950: 56).

La “importancia diferencial” entre los órganos sexuales de cada “sexo”<sup>490</sup> y la clasificación de la mujer (igual que el médico) según la cantidad de embarazos son los factores que determinan el tipo de ejercicios de saltos y de agilidad en el suelo que puede realizar la mujer quien “no se presenta especialmente apta para los saltos”<sup>491</sup>. A nivel físico, por poseer sus miembros inferiores cortos y menos poderosos y mayor peso en la pelvis. A nivel psíquico, por “la menor resolución y decisión en la acción” (Langlade, 1950: 56). Se presenta una ideología biológica que determina no solo lo físico sino también lo psíquico o temperamental. Se concluye:

Los saltos son aptos para la mujer. Sólo que debemos tener en cuenta sus condiciones anatómicas, fisiológicas y temperamentales y no exigir de ella más que lo que de ese estudio surja. No son aptos para la mujer los saltos desde considerables alturas, ni aquellos que exijan gran poder muscular de las piernas, brazos o abdomen (Langlade, 1950: 58).

Pero no solo se determinaban para las mujeres como un grupo especial al que hay que “adaptar” a partir de la predisposición orgánica, genética tanto temperamental como física el tipo de ejercicios según cada una de las partes del cuerpo, sino también las prácticas corporales que eran más adecuadas a su biotipo. Una de las prácticas corporales que más contribuyó a construir y educar cuerpos femeninos fue la gimnasia rítmica.

Es recién a principios del siglo XX que se empieza a considerar el problema de la gimnástica femenina (...) Elli Björkstén (1870 – 1947) que es quien sienta las bases de la gimnástica femenina moderna (...) introduce el ritmo y la expresión de los valores morales en la gimnasia. Se aleja de las actitudes estereotipadas de la gimnasia masculina, redondea y alarga los movimientos y entra en nuevas concepciones de la plástica. (...) En Suiza, Jaques Dalcroze (1865) fué [sic] el creador de la Gimnasia Rítmica (...) el estudio de la rítmica fortifica los sentidos métricos y rítmicos, gracias al estudio conjunto de ritmos naturales del cuerpo y del ritmos artísticos de la música. Ello tiende a regularizar las funciones nerviosas, a reforzar la voluntad y a desenvolver la imaginación y a armonizar las facultades corporales y espirituales. Ella busca vencer las resistencias de orden intelectual o físico que contrarían los ritmos naturales de la personalidad y a asegurar más libertad y conciencia (Rey de Langlade, 1950: 17).

<sup>490</sup> “Sello diferencial impuesto por el sexo y el menor poder muscular” (Langlade, 1950: 58).

<sup>491</sup> Debido a “la presión intra-abdominal” que debe soportar el perineo, son capaces de mostrar alteraciones en la posición del útero. Para esto presenta “dos tipos fundamentales femeninos, la nulípara y la múltipara, y dentro de ellos ciertos caracteres” (Langlade, 1950: 56).

Se asocia en esta gimnasia lo femenino al desarrollo del ritmo, la expresión, la plástica, y los movimientos redondeados, metafóricamente se podría decir a tono con un cuerpo “más redondeado” que el varón. Se une todo esto con lo natural y que contribuye al desarrollo de valores en cierta medida “en falta” en las mujeres como “la regularización de las funciones nerviosas” a raíz de los problemas del sexo (la histeria en su estado más crítico), a reforzar la voluntad, la imaginación y a armonizar las facultades corporales y espirituales.

La gimnasia rítmica, danzas o no, aumenta la flexibilidad y el equilibrio, estimulando las grandes funciones del organismo, delinea la armonía de los movimientos y las actitudes (...) localiza movimientos en una zona determinada del cuerpo con una sinergia muscular mínima, da espontaneidad a las actitudes y a las buenas maneras, esboza la gracia y el auto-control, ilustra sobre la belleza y el orden, desenvuelve la atención y la disciplina” (Herrera, 1950: 9-10).

Se agregan atributos de la gimnasia rítmica como flexibilidad, equilibrio, armonía, espontaneidad, buenas maneras, gracia, orden, atención y disciplina que se ligan a lo femenino. Se presenta una identificación estable de un tipo de gimnasia para cada “sexo”. “Actualmente la gimnasia femenina, se ha desvinculado totalmente de la masculina. Que su evolución es tal que se ha aventajado a ésta, por cuanto las posibilidades del hombre en el terreno del ritmo, la plástica y la expresión, son menores” (Rey de Langlade, 1950: 21). En oposición a lo que sucedía generalmente, se muestran las mayores ventajas rítmicas, plásticas y de expresión de la mujer con relación al varón y la separación radical entre una y otra gimnasia. Al igual que el sexo, la gimnasia se torna binaria y excluyente.

Uno de los mayores exponentes de la gimnasia rítmica alemana, Medau, en el artículo ya citado anteriormente, señala tres requisitos que debe poseer una Educación Física ideal para la mujer: salud, belleza de la forma y la postura del cuerpo, y gracia del movimiento (Medau, 1956: 79). A través de la enumeración de once tesis con brevedad axiomática, se asocia la educación física ideal de la mujer a la salud (opuesta al deporte), al desarrollo madurativo biológico que determina lo espiritual afín a la naturaleza, a la forma y la postura, a la distensión, al juego, al sentimiento, y a la belleza y el ritmo.

1. Antes que campeonatos de hazañas deportivas, tiene que haber campeonatos de salud.
2. Hay que prestar atención a las potencias de crecimiento y maduración.
3. La energía de reserva tiene que cultivarse y perfeccionarse en todo sentido.
4. Los nuevos conocimientos biológicos y psicológicos exigen que el ejercicio físico se incremente y amplíe por el lado dinámico, por el lado de la circulación y respiración.
5. La forma suprema y el estado mejor de entrenamiento se aprenden únicamente en la práctica.
6. Hay que atender a la forma y la postura del cuerpo.
7. Hay que enseñar no solamente la tensión, sino también la distensión.
8. Más juego como práctica.
9. Al cultivo de la voluntad hay que añadir el cultivo del sentimiento (belleza de la naturaleza, forma, movimiento).
10. La respiración es la gimnasia de la vejez.
11. El ritmo es fundamental para la educación física de la mujer (Medau, 1956: 83).



A partir de todas estas características estéticas, construidas a través de la cultura, se entiende que ellas son parte de la naturaleza femenina, biológica, orgánica. Lo moral, cultural se confunde con lo orgánico y así se configuran cuerpos, maneras de comportarse y prácticas corporales específicas y exclusivas para las mujeres y excluyentes para los varones.

Además de la gimnasia rítmica se recomienda el “entrenamiento de pasos de baile y danzas<sup>492</sup>” (Rey de Langlade, 1950: 26).

Como puede verse al leer la construcción de un moderno esquema de gimnasia educativa femenina, él contempla una serie de trabajos sobre los cuales la Federación Uruguaya de Gimnasia, tiene interés en conocer sus posibilidades de aplicación. La danza, en su forma de danza natural o folklórica, la rítmica, la plástica, el trabajo con pequeños aparatos, los ejercicios de equilibrio, los trabajos con espaldares suecos (erróneamente denominada “escalera sueca”) y los saltos gimnásticos con y sin apoyo, SON ACTIVIDADES PROPIAS DE LA GIMNASIA FEMENINA (Rey de Langlade, 1950: 27).

Se esencializa una gimnasia para las mujeres con relación a ciertas características específicas de los cuerpos femeninos, según el saber científico de la biología y la medicina (anatomía, fisiología).

“En cuanto al trabajo con aparatos (grandes aparatos (alemanes) o aparatos suecos) también la mujer es apta para ellos y debe aprovechar de los beneficios que se derivan de su práctica (...) puede y en muchos casos debe ser ejecutado por las mujeres” (Rey de Langlade, 1950: 27). Pero se aclara:

con referencia a los concursos olímpicos de gimnástica femenina la mujer uruguaya, en la actualidad, estaría sólo en condiciones de intervenir en ejercicios simples individuales o de conjunto; los ejercicios en paralelas, banco y potro de longitud sin arzones escaparía a sus posibilidades. El futuro nos mostrará si la capacidad de la mujer uruguaya ya progresará lo suficiente como para usar los grandes aparatos de gimnasia, como lo establecen los programas internacionales (Herrera, 1950: 6).

Esta prohibición está fundamentada en dos aspectos: “alejamos un gran peligro para la integridad física de nuestra mujer y eliminamos al mismo tiempo un elemento creador de una sensibilidad ajena a la idiosincrasia de la misma” (Herrera, 1950: 6). Se muestra cierta contradicción, porque, por un lado, se argumenta en razones físicas por la falta de un desarrollo muscular adecuado al no haber realizado educación física escolar pero, por el otro, se fundamenta en aspectos temperamentales, a una “sensibilidad” opuesta a su supuesta identidad. Lo segundo anula lo primero, y etiqueta y encasilla a una sumisión o inferioridad de la mujer uruguaya respecto a la europea quien sí practica gimnasia con aparatos y no tiene prohibidos los ejercicios en paralelas, barras fijas, argollas, cuerda y potro con arzones. A modo de conclusión de su trabajo, Nelly Rey de Langlade recomienda:

DADO EL ESTADO ACTUAL DE LA GIMNASIA FEMENINA EN EL URUGUAY, CONSIDERAMOS:

1º Que por muchos años, la gimnasia educativa de formación y desarrollo, con sus valores correctivos y posturales bien determinados, debe ser la única forma de gimnástica aconsejable

<sup>492</sup> Fuera de las danzas violentas y de esfuerzos tipificadas por la danza acrobática, la gama de danzas educacionales apropiadas para la mujer es muy vasta (Herrera, 1950: 9).

2º Que los valores estéticos, rítmicos y plásticos tan propios de la vida femenina, son contemplados en la moderna gimnástica educativa femenina, siendo por tanto, y dada la carencia de base previa, desaconsejable la introducción las formas de trabajo netamente rítmicas, plásticas y de expresión. Ejemplo: Trabajos de DALCROZE; LABAN; BODE; MEDAU; STEBBIS; IDLA; JALKANEN; etc.

3º Que es IMPOSIBLE PENSAR ACTUALMENTE, ni aún en las formas más atenuadas, en TRABAJOS FEMENINOS EN GRANDES APARATOS. Que por otra parte, sólo en aquellos países que tienen problemas político-sociales intensos, en donde la acción de la mujer debe en muchos casos igualar y reemplazar a la del hombre, la gimnasia en grandes aparatos ha tenido algún desarrollo. Ejemplo: Alemania, Rusia y algunos rudimentos de ellos, en países que han estado en íntimo contacto con ellos.

4º Que en cuanto a las realizaciones de Campeonatos Femeninos de Gimnasia, ello será posible cuando el movimiento voluntario de la gimnasia femenina, alcance su mayor difusión. (...) Que en tal caso, LA MATERIA DEBE ELEGIRSE JUICIOSAMENTE, dentro del campo de la Gimnasia Educativa y las Danzas Folklóricas. (Rey de Langlade, 1950: 29) (...)

5º Que las danzas educacionales y la danza folklórica son de un valor indudable en la educación física de la mujer. Que aunque algunos de sus valores están presentes en la gimnasia educativa, deben también existir como valores aparte de ella y ser punto principal en la educación integral de la mujer (Rey de Langlade, 1950: 30)

En consonancia con el Dr. Herrera, no aconseja la gimnasia en grandes aparatos, explicita los motivos de su práctica en Europa en países que por problemas políticos la acción de la mujer tuvo que sustituir a la del varón. Con esta explicación pareciera que lo que propone en el punto cuarto, cuando la gimnasia educativa esté más difundida, no es la práctica de gimnasia con aparatos (aunque había expresado que la mujer era apta para ello) sino las habilidades ubicadas dentro de la Gimnasia Educativa y las Danzas Folklóricas<sup>493</sup>. Estas dos junto a las danzas educacionales son las únicas prácticas corporales aconsejables dentro del área de la gimnástica para impartir a toda la población femenina uruguaya, la rítmica es reservada a grupos reducidos y luego de una buena base de gimnasia educativa, acentuando los aspectos formativos y correctivo-posturales sobre los rítmicos.

#### **4.4. Las diferencias según el “sexo” en el curriculum de la formación**

En este apartado se analizan las diferencias de “sexo” (definido en su momento y entendido como orgánico, producto de lo que la biología había determinado en cada cuerpo según la carga cromosómica albergada en los genes) que se establecen en el curriculum de la formación de los profesores de educación física, producto de imaginarios sociales, de una producción discursiva del sexo y la sexualidad configurada al decir de Foucault (1992a; 2014) en la encrucijada del disciplinamiento del cuerpo y los mecanismos biopolíticos de control de las poblaciones. El

---

<sup>493</sup> La profesora se ubica en un lugar de discípula en relación al Dr. Juan Manuel Herrera, de subordinación en cuanto a su pensamiento al expresar “vayan mis palabras de estima y la satisfacción que me embarga, al coincidir en todo con lo informado por el Sr. Jefe de la Sección Educación Física Deportiva de la Oficina Médica de esa Comisión Nacional, Dr. Juan Manuel Herrera, de quien tengo el honor de ser alumna” (Rey de Langlade, 1950: 29- 30). Las diferencias de lugares que ocupaban los varones y las mujeres se refleja en esta apreciación que no es realizada ni en el artículo de Langlade ni en el de Herrera.

currículum escolar moderno se constituyó generizadamente, moldeando especificidades corporales para varones y mujeres. En el campo de la educación física, se analizan en este apartado especialmente los programas de los planes de estudio 1948, 1956 y 1966, las tesis de graduación, los manuales y diversos datos estadísticos como la distribución por “sexo” de docentes, aspirantes, ingresos y egresos, para dar cuenta de los modos de configuración de los ejercicios físicos y las prácticas corporales presentes en la formación en clave de género.

En el siguiente cuadro se muestra, a partir del Libro de Firmas de Títulos de ISEF, la cantidad de mujeres y varones que egresó discriminada por año en el período de nuestra investigación.

<b>Año</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Varones</b>
<b>1948<sup>494</sup></b>	7	6
<b>1951</b>	3	3
<b>1952</b>	0	1
<b>1953</b>	5	3
<b>1954</b>	28	18
<b>1955</b>	17	17
<b>1956</b>	20	13
<b>1957</b>	11	14
<b>1958</b>	14	16
<b>1959</b>	16	16
<b>1960</b>	23	16
<b>1961</b>	7	6
<b>1962</b>	11	8
<b>1963</b>	17	9
<b>1964</b>	19	9
<b>1965</b>	13	7
<b>1966</b>	25	11
<b>1967</b>	16	33
<b>1968</b>	16	19
<b>1969</b>	4	5
<b>1970</b>	8	22
<b>Total</b>	<b>280</b>	<b>236</b>

**Cuadro N.º 14. Cantidad de profesores de educación física titulados discriminados por año y sexo (1948 - 1970).**  
Elaboración personal a partir de ISEF (2014).

De la lectura del cuadro se desprende que hubo mayor cantidad de egresos femeninos que masculinos, esto tiene relación con los datos de aspirantes extraídos del cuadro N° 12 donde expresábamos que había mayor cantidad de aspirantes mujeres que varones. Si bien en los ingresos

<sup>494</sup> En los años 1949 y 1950 no hubo egresados.

reales estos números disminuían debido a la mayor eliminación de los cuerpos femeninos a través de las prácticas de medición biotipológicas aplicadas por el examen de ingreso.

El cuerpo es atravesado discursivamente por la biología, por el estudio científico del organismo desde el cual se dictaminan según las etapas del desarrollo ontogenético, diferentes ejercicios adaptados a cada edad. El Programa de Biología de 1º año del Plan 1956 y 1948 y del curso preparatorio del Plan 1966 aborda estas etapas que son diferenciadas a partir de la pubertad según cada “sexo”.

22 al 24/18.- LAS DISTINTAS EDADES DE LA VIDA: El recién nacido. El lactante. La infancia. Sus características anatómicas, fisiológicas y biológicas. La pubertad en el hombre y la mujer. La adolescencia. La edad adulta. Ancianidad. Involución sexual. Senectud. Concepto de muerte (CPEF, 1948: 4; ISEF, 1956: 3; 1966: 12;).

Se construye la idea de “sexo” a partir de la biología, así se enseña el concepto de “involución sexual” en la ancianidad y se olvida que el sexo desde una perspectiva postestructuralista también es una construcción discursiva de un imaginario biológico construido en parte por las ciencias biológicas. Esta perspectiva se distancia de tal esencia y determinismo de un sexo biológico a partir de un género cultural. En esa época, ni siquiera se percibía la distinción entre lo biológico y lo cultural, esto último remitía y se fundamentaba desde lo biológico. A partir de presupuestos eugénicos y biotipológicos, en el campo de la educación física, la determinación genética explicaba los fenómenos del “sexo”, las sexualidades, los deseos, los gustos y las diferentes prácticas corporales habilitadas para cada uno.

El programa de Teoría de la Gimnasia en los tres planes de 1948, 1956 y 1966 aborda en las bolillas 18, 19, y 26 respectivamente, “la edad y el sexo como elementos determinantes en la selección de los ejercicios y en la composición de la lección” (CPEF, 1952a: 2-3; ISEF, 1956j: 4; 1966a: 9-10).

El ordenamiento de sujetos, cuerpos, ejercitaciones y prácticas corporales por edad (la graduación del formato escolar moderno parte de este presupuesto) eran fundamentales en el campo de la educación física pero la discriminación por “sexo” se señalaba como la diferencia más importante, sobre todo, a partir de la pubertad.

La línea de demarcación más profunda es la del sexo y, aún si la gimnasia escolar como conjunto concierne a individuos tan jóvenes que la diferencia de sexo no es aún muy marcada, el sexo requerirá un grado de atención apreciable, especialmente en los grados superiores de las escuelas mixtas, tanto más, porque existe la posibilidad de que, descuidándole o no atribuyéndole un debido significado, podemos causar perjuicios (Langlade, 1956d: 35).

A continuación, se muestra un cuadro con los nombres de los docentes y las materias que se dictaban en el profesorado de educación física discriminada por “sexo” en el año 1964.

### Varones

1. Prof. A. Langlade (Gimnasia Práctica (M<sup>495</sup>), Teoría de la Gimnasia)
2. Ay. Jorge Trigo (Teoría de la Gimnasia)
3. Ay. Prof. A. Seoane (Gimnasia Práctica (M); Gimnasia en Aparatos (M))
4. Ay. H. Fonticiella (Gimnasia Práctica (M))
5. Prof. Luis Misa (Natación; Práctica Docente de Natación)
6. Ay. Mayo Tommasino (Natación)
7. Ay. Osvaldo Longo (Atletismo; Práctica Docente en Atletismo)
8. Prof. N. Inda (Remo)
9. Esteban Budgoso (Remo; Gimnasia en Aparatos (M)<sup>496</sup>)
10. Miguel Lepera (Tennis)
11. Prof. Julio Pais (Fútbol (M))
12. Carlos María Carámbula (Basquet-ball y Volley-ball; Juegos y Deportes)
13. Moisés Rudaev (Defensa Personal)
14. Cándido Migue (Esgrima)
15. Juan C. Casalá (Boxeo (M))
16. Julio Litwin (Recreación; Antropometría)
17. Dr. José Faravelli (Kinesiología)
18. Ay. Sergio Faravelli (Kinesiología)
19. Dr. M. Campomar (Fisiología Aplicada)
20. Dr. F. Baraibar (Fisiología)
31. Dr. F. Devincenzi (Gimnasia Terapéutica y Biotipología)
32. Dr. José Sapriza (Higiene)
33. Ay. Jorge Panigatti (Higiene; Biología; Primeros Auxilios; Dietética)
34. Dr. Bech Morelli (Primeros Auxilios)
35. Sr. A. Navarro (Masaje Práctico)
36. H. Fedulio (Dibujo)
37. Ay. J. Vernengo (Dibujo)
38. Ay. Arq. A. Brum (Dibujo)
39. Martín Urange (Cuidado y Conservación de Útiles)
40. Mario Benítez Llorente (Nociones de O. Administrativa)
41. Julio C. Orlando (Historia de la Educación Física)
42. Ay. Waldemar Blanchar (Sicología)
43. Prof. Mario Dinegri (Pedagogía)
44. Guillermo Ritter (Filosofía)

### Mujeres

1. Prof. Nely Rey de Langlade (Gimnasia Práctica (F); Gimnasia Rítmica (F); Ritmos y Danzas)
2. Ay. Sara Kortys (Gimnasia Práctica (F); Gimnasia Rítmica (F); Ritmos y Danzas)
3. Ay. Sonia A. de Ibarra (Gimnasia Práctica (F); Gimnasia Rítmica (F); Ritmos y Danzas)
4. Ay. Teresa Puga de Denegri (Natación; Práctica Docente de Natación)
5. Ay. Norma Morales de Ascune (Atletismo; Práctica Docente en Atletismo)
6. Ay. Norma M. de Ascune (Basquet-ball y Volley-ball)
7. Eloísa E. de Lorenzo (Psicopedagogía)
8. Prof. Luiselena Mesías (Anatomía)
9. Isabel V. De Devicenzi (Inglés)
10. Margarita D. O. De García (Inglés)

**Cuadro N° 15. Listado numerado con los nombres de los docentes de la carrera de profesorado de educación física y las unidades curriculares dictadas discriminado por “sexo”, año 1964.** Elaboración personal a partir de APEFU (1964: 23-27).

De un total de 54 profesoras/es, 44 eran varones y 10 mujeres. La mitad de las mujeres eran ayudantes mientras que menos de la cuarta parte de los varones eran ayudantes. Las únicas materias prácticas en donde las mujeres ejercían como titulares (tenían a su cargo la asignatura) eran las que

<sup>495</sup> Masculino

<sup>496</sup> Ay. en Remo y Titular en Gimnasia en Aparatos.

estaban exclusivamente dirigidas a las mujeres (Gimnasia Práctica Femenina y Gimnasia Rítmica) a excepción de Ritmos y Danzas, una temática sumamente feminizada. A su vez, solo intervenían como ayudantes en los deportes individuales como Natación y Atletismo y en la unidad curricular Basquet-ball y Volley-ball. Las diversas luchas (Boxeo (M), Defensa Personal y Esgrima) solo eran dictadas por varones al igual que Remo, Tennis, Juegos y Deportes, Fútbol (M) y Recreación. Con relación a las materias teóricas, la gran mayoría eran dictadas por varones, 18 frente a 3 unidades que eran dictadas por mujeres. La mayoría de las unidades curriculares del área biológica estaban a cargo de médicos<sup>497</sup>. A su vez, los cargos de dirección como Director de ISEF y Jefe de Estudios siempre estuvieron a cargo de varones a lo largo de todo el período. Todo esto configuraba una formación impartida, enseñada y dirigida por varones, una docencia masculinizada en un orden social patriarcal (Scharagrodsky, 2006c)<sup>498</sup>, un sistema social dominado por varones que se dirigía a un público mayormente femenino, como producto de la feminización de la profesión docente en general (Morgade, 1997), si bien en el campo de la educación física no es tan marcada como en otras ramas de la docencia como el magisterio. “En consecuencia, en el campo de la Educación Física, la mayoría de las mujeres aprendieron a enseñar y 'aplicar' lo elaborado y pensado por un determinado y 'selecto' grupo de varones” (Scharagrodsky, 2006c: 182).

Las unidades curriculares Gimnasia Educativa Práctica, Deportes de Defensa Personal, Esgrima, Lucha, Atletismo, se dictaban separadas para varones y mujeres, si bien los programas, a excepción de Gimnasia Educativa y Esgrima, eran únicos para ambos sexos. En el Plan de 1948, Danzas se dictaba únicamente para mujeres y Fútbol y Boxeo solo para varones. Gimnasia Rítmica solo para mujeres en los planes de 1956 y 1966 y Gimnasia con Aparatos solo para varones en los planes 1948 y 1956, y en el Plan 1966 se introduce también para mujeres (CPEF, 1948; ISEF, 1956; ISEF-PE; 1966).

Del análisis de los programas, en Atletismo según mostramos en el primer capítulo, se exigían en el examen marcas diferenciadas para varones y mujeres, siendo de menor peso, extensión, altura,

<sup>497</sup> La mayoría de los médicos trabajaban en la Oficina Médica de la CNEF, y estaban muy vinculados con la medicina deportiva, asistían a congresos internacionales del ramo (en 1945 se realizó en Montevideo el tercer congreso sudamericano del ramo). Esta figura emergió en la región y a nivel mundial entre los años 1920 y 1940, en el contexto sociopolítico atravesado por el discurso eugénico y la medicina constitucional, se destacó por encima del resto de las profesiones (profesores de educación física, kinesiólogos, masajistas, entrenadores deportivos) en “encauzar, prescribir, proscribir y construir ciertos órdenes corporales deseables y posibles vinculados con el complejo -y cada vez más masivo- universo de las gimnasias, las actividades recreativas y de los deportes” (Scharagrodsky, 2017a: 96). “La vigilancia y fiscalización no sólo fue anatómica, fisiológica y kinética, sino fundamentalmente moral, sexual y política” (Scharagrodsky, 2017a: 105).

<sup>498</sup> “Tomando la definición de Kauffman (1997), el término patriarcado es una categoría descriptiva amplia para sistemas sociales dominados por hombres. Según Connell (1995), el patriarcado existe no solo como un sistema de poder de los hombres sobre las mujeres, sino de jerarquías de poder entre distintos grupos de hombres y también entre diferentes masculinidades. Siguiendo a Amorós, “el patriarcado es, además de universal, una institución interclasista, cuyo eje está constituido por los pactos entre varones, es decir, por su posibilidad, negada a las mujeres, de investir de poder a sus iguales” (Scharagrodsky, 2006c: 176).

distancia, tiempos, las marcas mínimas de aprobación de las segundas. Todo esto fundamentado, como se desarrolló en el apartado anterior, en los saberes de la biología, anatomía, fisiología, ginecología que justificaban científicamente, desde una ideología médica, la inferioridad del organismo y el temperamento de la mujer respecto del varón, lo que legitimaba, producía y reproducía los desiguales lugares que ocupaba cada “sexo” en la sociedad y determinaba identidades de género binarias y fijas.

Las gimnasias son por excelencia a lo largo de todo el período diferenciadas en masculina y femenina, y los únicos programas escritos en forma diferenciada para cada “sexo”. Se presenta Gimnasia Educativa/Práctica Femenina y Masculina. Gimnasia en Aparatos para varones (en el plan 1966 se introduce para mujeres) y Gimnasia Rítmica para mujeres. Con relación a los contenidos de las gimnasias educativas, la dirigida a las mujeres está más orientada a ejercicios fundamentalmente de flexibilidad, equilibrio mientras que en la de varones se disminuye en gran medida estas habilidades y se duplican la cantidad de ejercicios denominados “exploradores de fuerza”. No nos extenderemos en estas diferencias que fueron abordadas en el apartado anterior y contribuyeron a moldear determinada manera estereotipada de “ser”, sentir, pensar y actuar de las mujeres y los varones.

La unidad curricular que enseñaba teóricamente los fundamentos y razones científicas para la separación por edad y “sexo” era Teoría de la Gimnasia que basaba su dictado en el Manual de Didáctica de la Gimnástica de 1956, y dedicaba el capítulo III a “Lecciones y ejercicios adecuados según la edad y el sexo”. Al inicio, en nota al pie, se aclara que el capítulo sigue las líneas generales expresadas en el “Lärobok i Gymnastik” por sus autores, los profesores Abramson, Holmberg, Key-Aberg y Müller. La base de esta división estaba sustentada en la gimnasia neosueca. Esto da cuenta que la división por “sexo” estructuró la educación física y la gimnasia moderna desde su invención y durante la mayor parte del siglo XX.

Las diferencias de “sexo” se establecen en el Manual para la edad de “transición” entre los 13 y 17 años para los muchachos y los 12 y 16 años para las niñas, para la juventud y para la edad adulta (Langlade, 1956d). Esto da cuenta de la importancia ya abordada en el apartado anterior, que adquirirían las diferencias de los órganos sexuales y en especial, el femenino que llevaba a que las mujeres fueran tratadas como un grupo especial, donde había que adaptar ejercicios, con menor fuerza, potencia, altura causada por la “inestabilidad” del sistema nervioso femenino, a causa del útero y la menstruación. Esto se refuerza al constatar que el Manual dedica gran extensión a hablar de las características de los órganos sexuales femeninos, la menstruación, el embarazo y no describe si quiera en ningún aspecto los órganos sexuales masculinos. La normalidad e ideal a comparar se establecía a partir del cuerpo del varón el cual no era necesario casi ni nombrar.

El varón se convirtió en la justa medida, en el criterio normal para ubicar el cuerpo femenino en el lugar de la falta, de lo menor o de aquello que nunca alcanzaba el estándar perfecto que era el patrón masculino. A su vez, este proceso invisibilizó la diversidad de masculinidades y femineidades que existían en el contexto social más amplio, reduciendo lo masculino y lo femenino a simples bloques monolíticos y homogéneos (Scharagrodsky, 2008: 115).

Con relación a la edad de 9 a 12 años se expresa “en este período es necesario que los muchachos y las niñas practiquen sus lecciones por separado. De no ser posible, debe hacerse la diferenciación según el sexo, especialmente en los ejercicios de suspensión, en los saltos y en los juegos” (Langlade, 1956d: 66). Se recomiendan para las niñas de 9 a 12 años una ejecución con más precisión, elegancia y sensibilidad por las formas; un arrojo menos acentuado y de menor duración en saltos y suspensiones que en los varones; mayor comprensión y justeza para los ejercicios de equilibrio pero que no debe superar la altura de la cadera; juegos de carreras y juegos sencillos acompañados de cantos; ejercicios de destreza que concluyen con actitudes de valor estético o plásticos; saltos no difíciles pero más variados que en el período anterior; juegos en equipo y competencia; juegos rítmicos, y rondas cantadas y danzas (Langlade, 1956d: 66). Nuevamente se asocia lo femenino con el cuidado de las formas: gracia y sensibilidad, valor estético y plástico a través del ritmo, cantos y danzas acompañando los juegos y ejercicios. El movimiento y el tipo de prácticas corporales debían conservar una manera de “ser”, una sensibilidad que se inscribía en los cuerpos y construía performativamente de un modo sutil e invisible desde la infancia un lugar inferior y de menos poder en la sociedad, con menor toma de decisión ya que no podía a la par del varón desarrollar el arrojo, la fuerza, la potencia, estas características debían estar disminuidas en la mujer y desarrolladas en toda su plenitud en el varón. El varón que se salía de esta exigencia y mostraba síntomas de debilidad era puesto en el lugar del “otro”, diferente, excluido, enjuiciado incluso hasta enfermo.

En la misma línea, en “la edad de transición”, según el Manual, “se establece la diferenciación total entre la gimnasia masculina y femenina” (Langlade, 1956d: 67). La idea de totalidad que se expresa en la diferencia por “sexo” a partir de la pubertad, no es de soslayar, se deben crear dos mundos kinéticos paralelos, excluyentes, sin contagio ni contacto. Para las niñas y hasta los 25 años se recomienda no exigir demasiado de las fuerzas, de la perseverancia y de la coordinación; ejercicios variados en posiciones simples; elongaciones pasivas; formas rítmicas de movimiento sin abuso; aumentar los ejercicios correctivo-posturales y disminuir los de destreza, habilidad, suspensiones y saltos; ejercicios de equilibrio; saltos fáciles libres de complejidades; juegos de diversas clases (con pelota como básquetbol y vóleibol); danzas folklóricas y rondas cantadas (Langlade, 1956d: 67-68). Lo simple, lo pasivo, alude a una forma y tipo de movimiento que incardina un sujeto femenino y le otorga un lugar con relación al varón. También se cuida no abusar de las formas rítmicas que lleve,



como se expresó en el apartado anterior, a generar una mujer “bibelot”, “amanerada” y “cursi”. Se presenta un ideal tipo de femineidad y una exageración de este tipo es puesta también en el lugar de lo “otro”, lo abyecto que hay que evitar.

Para los jóvenes en la edad de 18 a 20 años se aconseja:

las características de los adolescentes normalmente desarrollados deben ser las de flexibilidad, buena musculatura, resistencia a la fatiga y dominio mental y físico. (...) ejercicios enérgicos y viriles: debe especialmente desarrollar la fuerza de los brazos, la energía, la voluntad, el valor. (...) corresponde en algunos países hacer el servicio militar, que es de gran exigencia y pone a prueba su desarrollo físico, resistencia y coraje (Langlade, 1956d: 69).

Se presenta un prototipo “normal” de lo masculino, lo “viril” asociado a la fuerza, resistencia, autocontrol tanto mental como físico, energía, voluntad, valor, coraje, y lo militar. Se muestra una asociación entre tipo de movimiento y manera de ser que esencializa lo masculino y lo ubica en el lugar del poder, de superioridad en relación a la mujer. “La esencialización de lo masculino estaba representada por una interminable lista de lexemas que se incardinaban en los cuerpos y construían una *hexies* corporal masculina que, a la vez, era moral” (Scharagrodsky, 2006c: 173). Este es un lugar de exigencia, de éxito, del que tiene que liderar y el que se apartaba de esta norma era ubicado en el lugar de la debilidad, homosexualidad, del varón “afeminado”<sup>499</sup>. Se construían así categorías binarias y excluyentes de uno y otro “sexo”.

Para la gimnástica femenina (jóvenes de entre 17 y 25 años) se recomienda a diferencia del varón: ejercicios de coordinación, equilibrio, rítmicos, desarrollo del sentimiento estético, juegos de carácter recreativo y de pelota, las danzas y las rondas (Langlade, 1956d: 69). En sintonía con estos contenidos, el programa de Gimnasia Práctica Femenina ubicado en 1º y 2º año del Ciclo Profesional del Plan 1966, trata en la bolilla “2. Juego rítmico individual o por parejas sobre marcha y carrera, creado por la alumna” (ISEF, 1966c; d: 10 y 3-4). Por otra parte, en el programa de Esgrima de 1º año del Ciclo Profesional Plan 1966 se incluyen tres bolillas que no se presentan en el programa teórico de mujeres:

7.- Duelo y sus orígenes. Tribunal de Honor. Procedimientos. Normas caballerescas

8. Cómo se esgrime contra el zurdo

9.- Equipo y elementos auxiliares para la práctica de la esgrima (en las tres armas)” (ISEF, 1966e: 5).

Se presenta el duelo, como práctica utilizada desde antaño en forma exclusiva por los varones y junto a las “normas caballerescas” son parte del programa teórico para este “sexo”. Se inscribe en los cuerpos y modo de “ser” de los varones determinadas normas, modos de comportarse, de sentir y actuar diferente y se construye un sexo y un género diferenciado y excluyente para unos y otros.

---

<sup>499</sup> Esto “suprimió en los varones, toda una gama de emociones, necesidades y posibilidades, tales como el placer de cuidar a otros, la receptividad, la compasión o el miedo” (Connell, 1995 apud Scharagrodsky, 2006c: 175).

Así, a través de lo desarrollado y analizado hasta aquí en relación con el análisis de los programas y manuales en los tres planes de estudio del período indagado, se muestra que el dispositivo curricular es uno de los mecanismos de producción de género más eficaz (Scharagrodsky, 2013: 33).

Para cerrar el capítulo, analizamos cómo los discursos relativos a las diferencias de sexo y género eran configurados por los estudiantes a punto de egresar de la carrera, a través de sus tesis de graduación, formando parte también del dispositivo curricular de la formación de los profesores de educación física.

Una tesis titulada “El rol del profesor de educación física en la educación de los niños con trastornos emocionales” y estructurada según las etapas evolutivas o del desarrollo de la psicología infantil, utiliza una bibliografía centrada en las ciencias psicológicas<sup>500</sup> y describe las etapas “normales” para luego mostrar los aspectos del desarrollo anormal y trastornos de personalidad, enfermedades mentales, trastornos de la madurez y el desarrollo. Problemas de conducta. Tratamiento psicosocial, médico y del profesor de educación física. Desde este entramado discursivo, dictaminado por una medicalización y patologización de la psicología se analizan los principales modos de describir las diferencias de la emocionalidad, sexualidad, roles de género y actividad física recomendada para varones y mujeres.

Al describir la maduración emocional del varón en la etapa de la adolescencia se propone como normal, “natural”, la heterosexualidad normativa y como anormal o patológico la homosexualidad estimulada por una madre sobreprotectora o un padre autoritario.

En este período los afectos del muchacho se hacen naturalmente heterosexuales. Sin embargo, las madres demasiado cariñosas continúan a veces prodigando al muchacho atenciones y afectos infantiles y consciente o inconscientemente, mantienen un dominio tal sobre sus afectos, que impiden los cambios normales y obstaculizan así su maduración emocional. Un padre dominador también puede ser tan frío e imponente que el adolescente no sienta por él el cariño que normalmente sentiría o debiera sentir. Además, un padre muy ocupado dispone de tan pocas oportunidades de ver a su hijo (Girat, 1954: s/p)<sup>501</sup>.

En la descripción de la emocionalidad femenina también se prescribe una heterosexualidad normativa. “La niña tiene a veces celos del cariño de su padre por su madre y a causa de ello se le presentan problemas de adaptación. Normalmente sus afectos se dirigen a otras niñas y en la adolescencia llegan a ser fuertemente heterosexuales” (Girat, 1954: s/p). Si bien en la infancia es normal que sus afectos se dirijan a otras niñas, en la adolescencia lo normal es que se inclinen hacia el sexo opuesto, afirmando la heterosexualidad normativa. Se presenta un gran riesgo, el cual es

---

<sup>500</sup> A. Thom Douglas “Los problemas diarios del niño”; Harry Baker “Estudio de los niños Sub y Superdotados”; Skinner, Charles “Psicología de la Educación”; Telma Reca “Personalidad y conducta del niño”; Fowler D. Brooks “Psicología de la adolescencia”; Carlota Buhler “Infancia y Juventud”; Arnold Gesell “La educación del niño en la conducta moderna”, Susan Isaacs “Años de Infancia”, Buhler “El desarrollo”.

<sup>501</sup> Otra tesis también señala que el niño “debe también propender desde temprana edad hacia una adaptación normal al sexo opuesto” (Bentancor, 1954: 93). La homosexualidad se concebía sin nombrarla como un peligro, una enfermedad a corregir.

visto como peligroso, enfermo, anormal: la homosexualidad. La matriz heterosexual según Butler (2011: 18), esta normatividad (normalidad), “no solo funciona como norma, sino que es parte de una práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna”.

Respecto a la “conducta sexual” del varón en la adolescencia, que era vista como un problema, algo a reprimir<sup>502</sup>, se recomendaba sublimar los “impulsos sexuales” en otras actividades que tengan “vigor” y sean saludables.

Conducta sexual.- En la adolescencia las tendencias sexuales son tan potentes, que su contralor es interés del individuo y de la colectividad, es uno de los más difíciles e importantes problemas con que se enfrenta el adolescente. Comúnmente se recomienda la práctica de actividades saludables que exigen vigor y son absorbentes, para sublimar los impulsos sexuales. Un medio útil para evitar muchos estímulos innecesarios es el conseguir que el tiempo o la atención del adolescente estén enteramente ocupados. La actividad de naturaleza manifiestamente sexual puede ser reemplazada por otra, sin que esta última muestre ninguna cualidad sexual específica; la energía del individuo utilizable en potencia por la actividad sexual, puede ser empleada para otros propósitos (Girat, 1954: s/p).

Para saber regular y normalizar “la sexualidad” se recomendaba desde la niñez la “instrucción e higiene sexual” que permitieran combatir “los elementos sexuales groseros”. Sin explicitarlo se referían a la masturbación.

Por consiguiente, es un problema importante en la educación y dirección del adolescente, el desarrollo de elementos de contralor y el de actividades sustitutivas útiles como para sublimar los elementos sexuales groseros de las tendencias instintivas emocionales. Es por tanto, altamente apetecible un programa sano de instrucción y de higiene sexual que comience en la niñez y continúe en la adolescencia” (Girat, 1954: s/p).

Según Foucault (1992a: 127-129) la masturbación como parte de la pedagogización del sexo del niño, junto a la histerización del cuerpo femenino abordado en el apartado anterior, la socialización de conductas procreadoras y la psiquiatrización de placeres perversos se configuró como uno de los cuatro dispositivos de sexualidad, de estrategias de saber-poder, que, a lo largo del siglo XIX,

cada una a su manera, atravesaron y utilizaron el sexo de los niños, las mujeres y los hombres (...) formando una gran red donde la estimulación de los cuerpos, la intensificación de los placeres, la incitación al discurso, la formación de conocimientos, el refuerzo de los controles y las resistencias se encadenan unos con otros (Foucault, 1992a: 128-129).

Como parte de la pedagogización del sexo del niño se presenta en la siguiente cita perteneciente a otra tesista, la importancia de que los niños reciban una “educación en el amor”.

Respecto a la educación filética diremos que es la educación del sentimiento del amor. La educación filética comporta dos aspectos, uno negativo y el otro positivo, aunque asociados por lo demás el uno al otro: luchar contra los instintos naturales, es preparar la llegada de las emociones superiores (Bentancor, 1954: 22)

---

<sup>502</sup> Desde la hipótesis productiva del poder (Foucault, 1992) el acto de represión era acompañado de una producción discursiva del sexo y el deseo que hacía que se tornara productivo. Esto se muestra en el análisis de las tesis, que dan cuenta que el sexo es hablado, enseñado, vigilado, normalizado, producido constante y sutilmente en las prácticas cotidianas de los sujetos.

Este tipo de educación tiene una larga tradición hasta en el presente en los colegios católicos, se prepara sobre todo en la etapa de la pubertad y adolescencia, en una educación que permita combatir una sexualidad sin amor, “pura genitalidad”. Como lo expresa la cita, “la lucha contra los instintos naturales”, la masturbación, que es asociada a un “sexo en solitario”, egoísta, fue fuertemente combatida desde los valores altruistas del amor al prójimo<sup>503</sup>.

En otra tesis el deporte se erige como uno de los mejores medios de canalización del “instinto sexual”. “El deporte (...) En algunos casos ayuda a combatir del problema sexual, ya que el deporte puede llegar a ser el centro de las actividades recreacionales” (Preobrayensky, 1954: 1). En general, era un discurso común desde inicios del siglo XX en fuente uruguayas la utilización de la actividad física en general para disminuir, canalizar, reprimir, combatir, sublimar, el “instinto sexual” y en términos de Foucault (1992a), estimular, controlar, producir, la voluntad de saber sobre el sexo.

Las diferentes tesis también muestran roles y estereotipos de género fijos adjudicados al varón y a la mujer. A continuación, se identifica el rol materno con el ámbito doméstico, lo privado, el cuidado de la vestimenta y la alimentación, y el paterno con la vida pública, los paseos y la compra de juguetes. “El niño debe saber que su madre decide respecto de sus vestidos, sus caramelos, etc.; su padre respecto de la repartición de juguetes, las excursiones a la estación ferrocarril etc.” (Girat, 1954: s/p). Esto forma parte de la división sexual del trabajo, en donde el espacio público, la función económica y política pertenece a lo masculino y lo privado, y la función doméstica y maternal a lo femenino; ámbitos y funciones exclusivos y excluyentes para cada “sexo” (Scharagrodsky, 2006d: 221).

Los gustos e intereses de niños, niñas y adolescentes también son diferenciados y mostrados en desigualdad de condiciones en detrimento del “sexo” femenino.

Los varones muestran una diversidad de intereses mayor que las niñas. En ellas el interés por las muñecas disminuye notablemente con la entrada de la adolescencia. (...)

Si bien las pandillas de niñas no son tan numerosas como la de los muchachos, también ellas son poderosamente instruidas por las ideas, las creencias y los códigos morales de sus compañeras. (...)

En los varones más inteligentes la preferencia es más permanente que en las niñas, con excepción de los poco inteligentes, las excepciones de las anteriores son la menos permanentes (Girat, 1954: s/p).

Las mujeres tienen menos diversidad de intereses, menos cantidad de “pandillas”, menos permanencia, y la sensibilidad y las emociones la ubican en un lugar debilitado, de menor poder y control de uno mismo, “las niñas son más sensibles al dolor que los varones” (Girat, 1954: s/p). Pero, a contrapelo de la mayoría de las fuentes indagas, en una tesis se expresa que esta

---

<sup>503</sup> “Los padres, las familias, los educadores, los médicos, y más tarde los psicólogos, deben tomar a su cargo, de manera continua, ese germen sexual precioso y peligroso, peligroso y en peligro; tal pedagogización se manifiesta sobre todo en una guerra contra el onanismo que en Occidente duró cerca de dos siglos” (Foucault, 1992: 127-128).

disminución o debilidad emocional es debida al injusto lugar social otorgado a la mujer y reconoce, “en parte”, la influencia del medio ambiente.

..si no ha sido demasiado reprimida y su libertad no ha sido anormalmente limitada por la presión social, que frecuentemente trata a la niña con injusticia, si se ha desarrollado bien físicamente y ha sido ejercitada en la responsabilidad y el dominio de sí misma durante la infancia, entonces se puede decir que verdaderamente está preparada para hacer frente a los problemas del desarrollo de la adolescencia. La mayor frecuencia con que se presentan disturbios emocionales de las niñas que en los varones se debe en parte a diferencias en el medio ambiente. La costumbre proporciona todavía al varón mayor libertad, menos “no lo hagas” y más oportunidades para la autoexpresión multilátera y activa (Girat, 1954: s/p).

Se reconoce que “la costumbre” le ha dado mayores posibilidades y libertades al varón, menos “no lo hagas” y esto es lo que ha ocasionado los disturbios emocionales en las niñas. En cierta medida se muestra un discurso que va en contra del discurso de la “histérica” al no adjudicarle a los órganos sexuales la causante de la inestabilidad nerviosa femenina, presente en su genética.

Como último aspecto, abordaremos la diversidad de prácticas corporales aconsejados para uno y otro “sexo”. Se vuelve a destacar en una de las tesis la importancia de que la educación física esté “dirigida muy especialmente a la mujer, futura madre” (Bentancor, 1954: 88). La maternidad matrizó a la educación física y las prácticas corporales femeninas, le otorgó identidad, las esencializó a tal extremo que todos los ejercicios debían ser adaptados, justificados, modificados, prohibidos, clasificados según este fin supremo y sagrado. Esto, como ya lo analizamos en el apartado anterior, se desarrolló en forma exponencial en el ámbito de la gimnasia femenina. El saber médico, fundamentalmente el de la ginecología, dictaminaba sus consejos para el ejercicio físico en función de la maternidad: la menstruación, la fecundidad, el embarazo, el parto y el *pospartum*, con premisas supuestamente científicas que configuraron una verdadera ideología de las prácticas corporales y en especial de la gimnástica femenina. Es interesante ver la articulación entre rezago en el ejercicio físico y la menstruación en la siguiente cita. “11 a 12 años- Niñas quedan rezagadas en adelanto físico, resistencia y fuerza a los varones. Ocurre la menstruación en algunas niñas. Inclinationes por diferentes ejercicios y juegos. Se interesan por lo artístico. Interés por ganar dinero. Se preocupa por su bicicleta, su cama, etc.” (Bentancor, 1954: 12). El varón es puesto a través de su fortaleza física y “deseo de aprobación sexual” en un lugar de superioridad con relación a la mujer. “El deseo de aprobación sexual se manifiesta en los varones, en los intentos de lucirse ante los demás en acciones atrevidas, que exijan fuerza y habilidad” (Girat, 1954: s/p). Se muestra en una de las tesis un cuadro con la proporción de deportes que practica cada “sexo” donde los varones se inclinan por fútbol, ciclismo, natación, remo y atletismo, y las mujeres por patinaje, natación, ciclismo y tennis (Girat, 1954: s/p). Una tesis que aborda el tema del básquetbol femenino señala que “la mujer puede jugar al basket-ball si este se encara como 'deporte', tomando la palabra deporte en su concepto verdadero, educativo” (Preobrayensky, 1954: 1) y agrega: “pero no debemos

olvidar nunca que es una mujer el material que vamos a utilizar, y que siempre estarán antes su integridad física y espiritual que su rendimiento como deportista” (Preobrayensky, 1954: 116). Se justifica que, por ser mujer, la integridad está por encima del rendimiento, dando a entender que en el varón esto puede no ocurrir. Por otra parte, se asume que el deporte espectáculo femenino no es tan atractivo como el masculino debido a la debilidad de fuerza y velocidad del primero.

Los deportes femeninos no son nunca tan interesantes para la vista como los masculinos. La mujer no tiene ni velocidad ni la fuerza que hace que una lucha entre hombres levante a los espectadores de sus asientos. Por lo tanto, la reacción del público no influye al Comité al formular reglas. Tan solo debe considerar a las jugadoras (Preobrayensky, 1954: 6)

Esto da cuenta de la construcción social del deporte espectáculo que está fuertemente masculinizado y distribuido desigualmente en términos de poder en detrimento del de las mujeres. Los deportistas varones ganan, compiten y movilizan un arrollador número de capitales, divisas, que cada vez crece en forma exponencial y genera una élite internacional globalizada cada vez más concentrada en unos pocos varones. Volviendo a la cita, al final se expresa que justamente en el deporte femenino, las reglas no son modificadas en función del espectador como sí sucede en el masculino.

Se presentan nuevamente características psíquicas y físicas diferenciadas para varones y mujeres, basadas en el “instinto natural”.

La mujer, en algún aspecto, no sólo tiene otra configuración psíquica ante la gimnasia, el deporte y el juego que el hombre, sino que tiene también, de acuerdo a su organización entera, otro modo de comportamiento frente a todos los problemas de la educación física y del deporte de rendimiento. Su actitud fundamental se aparta de la del hombre en la medida que, según todo su destino, representa el elemento conservador. La mujer muestra, por otra parte, rasgos distintivos más fuertes que el hombre (vestimenta, adornos, etc.). (...) La mujer de sentimiento sutil, encontrará, seguramente, con su instinto natural para lo justo, el camino por el que debe avanzar. (Preobrayensky, 1954: 134).

Se vuelve a incardinar a la mujer con el “destino” de conservación de la especie y con un tipo de vestimenta y adornos, un sentimiento sutil para lo justo de orden natural. Así se justifica la práctica del básquetbol femenino a partir de las características tradicionales adjudicadas como elegancia, fluidez, belleza y se las opone a las tradicionales masculinas de fuerza, tensión, exigencia y esfuerzo.

El hombre actúa bien a través de la fuerza, a través de la tensión, a través de la posibilidad de compensar la más grave exigencia por la postura. El deporte es para él una tarea en la que puede conservarse plenamente. En la mujer el deporte obra diversamente. Aquí la elegancia, la flexibilidad, la fluidez del movimiento, es lo que seduce; en una palabra, la belleza del fenómeno entero también en el deporte. El deporte es para la mujer conquista también. Dicho de otro modo: la mujer no actúa por la fuerza y el esfuerzo, porque eso contradice toda su esencia (Preobrayensky, 1954: 135).

En este entramado discursivo, varias tesis realizan una oposición entre una actitud de mujer “varonil” la cual es duramente criticada y una mujer “femenina” en la práctica de los deportes.

Las excepciones en el deporte femenino tienen, por tanto, por lo general, un tono viril, que interviene cuando esas mujeres se dirigen a formas varoniles de deporte logrando incluso éxito en ellas. Pero esos

ejemplos contrarios subrayan por su parte nuestra demanda de ejercicios físicos orientados femeninamente”. (Preobrayensky, 1954: 135).

La mujer viriloide es puesta del lado de la excepcionalidad, de la desviación, de lo abyecto (Butler, 2005). Esto es recurrente desde inicios de siglo XX, como “*las strongwomen*”<sup>504</sup>, cuyos espectáculos seducían miradas de hombres y mujeres en diferentes partes del mundo, tanto en presentaciones que realizaban en ferias y circos como en espectáculos de teatro y *music-hall*” (Fraga; Goellner; Silva: 2011: 385-386).

En otra tesis también se enjuicia despectivamente el desarrollo físico excesivo en la mujer, pero los motivos de la crítica se basan en que puede tener una temprana vida sexual y la induce a una atracción desmesurada hacia el sexo opuesto. “Ya no queda duda de que el desarrollo físico excesivo tiende a dirigir desde temprano la atención de la niña hacia la vida sexual, y de que la induce a mostrarse más atractiva a los ojos del sexo opuesto” (Girat, 1954: s/p). La mujer aquí es puesta en el lugar de la sobriedad de sus formas musculares y la mesura en la atracción sexual. Se naturaliza la heterosexualidad como la única matriz sexual y de deseo posible, y en el mismo movimiento se excluyen los cuerpos y femineidades abyectas, en este caso la mujer “viriloide” o la demasiado “atractiva”.

En el varón el exceso o deficiencia de ejercicio físico es puesto en el lugar de la delincuencia. “Por otra parte, en los varones se cree que el desarrollo físico excesivo y el deficiente muy marcado, son causas que contribuyen a la delincuencia” (Girat, 1954: s/p). Se muestra en el varón como anomalía la falta de ejercicio físico no así en la mujer. Esto demuestra una vez más los estereotipos de género en base a estándares de normalidad.

La actividad física normalmente continúa atrayendo al joven a través de toda la adolescencia; las niñas, en cambio, muestran con frecuencia aversión por ella, después de la pubertad, lo que posiblemente se deba en parte a la presión social que mira con desagrado tales actividades. En los casos en que las actividades físicas son consentidas por la sociedad, encontramos a menudo que muchas de ellas toman parte en ciertos deportes recios, como el baseball, el hockey, el basketball, el remo, etc. (Girat, 1954: s/p).

El adjetivar con “recios” a ciertos “deportes” practicados por la mujer, se afirma esta asociación a las mujeres viriles que se escapan de la normalidad. En la siguiente cita, si bien se insiste en un modelo ideal de mujer deportista femenina opuesto a una mujer deportista viril, es de destacar la convicción con la que se plantea de que deben ser las mujeres las entrenadoras, dirigentes y médicas del deporte femenino.

Desviaciones ocasionales que todos conocemos y que en parte están fundadas en la actitud anterior ante el problema de la mujer en sí, en parte en la desviación de la mujer hacia los oficios puramente varoniles y

---

<sup>504</sup> Para un análisis de modelos contrahegemónicos a la femineidad tradicional, como el caso de Sandwina, “una representación singular”, nacida en Viena, hija de artistas de circo, considerada en 1910 la mujer más fuerte del mundo, medía 1,82 metros de estatura y pesaba 98kg, además de tener un bíceps de aproximadamente 44 cm. de diámetro, referirse a Fraga; Goellner; Silva (2011).

los cargos sociales surgidos en los últimos decenios por los falsos desarrollos sociales, sólo muestran que tiene que ser cuestión de mujeres de sentimientos femeninos el mantenimiento de la dirección en el deporte de la mujer, para que no determinen sus formas las compañeras de sexo virilmente predispuestas. En el dominio de los ejercicios físicos femeninos, la mujer tiene por tanto que ENSEÑAR y DIRIGIR, pues sólo ella puede juzgar realmente los efectos del deporte y del esfuerzo en la mujer. También la médico del deporte tiene aquí su puesto (Preobrayensky, 1954: 134-135, mayúscula del original).

Por una parte, la mujer “viril” es puesta en el lugar de la desviación, se esencializan oficios “puramente varoniles”, se presenta una tensión u oposición explícita entre las mujeres de “sexo virilmente predispuestas” y las mujeres de “sentimientos femeninos”, por la otra, se quiere revertir el lugar de subordinación de la mujer en relación al varón, al proponer para ella un lugar de dirección, la posibilidad de “dirigir”, lugar y posibilidad que generalmente le era vedada.

### **En síntesis**

“La eugenesia funcionaba menos como un cuerpo coherente de ideas que como una forma de plantear los problemas sociales en términos ambigüamente biológicos” (Reggiani, 2014: 44), debido a su pluralidad de disciplinas y a poseer tradiciones intelectuales variadas. Esto hizo que en el campo de la educación física, un campo epistémicamente débil y caracterizado por su gran aplicación, y en especial en la formación de los profesores de educación física, como se vio a lo largo del capítulo, las teorías de la eugenesia y la biotipología no se estudiaran y trataran desde el punto de vista doctrinario, filosófico, sino de un modo instrumental. A su vez, compartimos la hipótesis con Silva (2012) y Fraga; Goellner; Silva (2011) en que su tratamiento a nivel conceptual y terminológico era difuso, impreciso, mostrando muchas veces una sinonimia entre raza y especie, y entre fundamentos y prescripciones higiénicas y eugénicas. Lo más comúnmente encontrado a lo largo de las variadas fuentes recolectadas fueron una infinidad de prescripciones higiénico-sanitarias (especialmente en los programas de Higiene) y técnicas: tipos de mediciones antropométricas, instrumentos o aparatos de medición, técnicas de medición, tests, gráficas, índices y recomendaciones, prohibiciones, adaptaciones de ejercicios según “sexo” y particularmente para el femenino. Esto se condice con la tesis (Reggiani, 2014) de que la biotipología, como una de las corrientes de la eugenesia, tuvo un papel preponderante y se configuró como una “ciencia aplicada” y por lo tanto, vislumbró en la educación física uno de los campos ideales para difundir su prédica. La unidad curricular Biotipología que abarcó casi todo el período indagado (1948 a 1968), las tesis de graduación estudiantil desarrolladas hasta el año 1954 y el examen de ingreso fueron donde más explícitamente se condensaron las principales técnicas y la realización práctica de la biotipología. De un modo más solapado y encubierto, algunos presupuestos biotipológicos se encontraron en



libros, manuales y artículos de los principales referentes de la formación en el período, entre los que se destacan el libro de *Teoría de la Gimnasia* de Langlade y Rey de Langlade y el Manual de Didáctica de la Gimnástica de Langlade.

Particularmente en el ISEF hubo una especial reapropiación de la biometría, conformada por una mezcla de instrumentos y técnicas de medición, de índices y coeficientes de ascendencia latinoamericana con mediciones antropométricas de influencia sajona. Esto último es debido a que el profesor de Antropometría y Director Técnico de la CNEF, Julio J. Rodríguez, tuvo su formación en esta área en Springfield College de la YMCA de Estados Unidos.

Compartimos con Galak (2016) que la gran proliferación en el período indagado de instrumentos de medición, clasificación y evaluación para nuestro caso en la formación en el campo de la educación física, fue una peculiar combinación de postulados eugénicos, biotipológicos y psicológicos. Estos se encontraban imbricados y muchas veces difíciles de diferenciar, se yuxtaponían a lo largo del capítulo y promovían a partir de una epistemología evolucionista, positivista y biologicista, y derramada en las variadas ciencias médicas (anatomía, fisiología, psiquiatría, ginecología y pediatría), una educación física diferenciada, binaria, excluyente entre hombres y mujeres, delineando tipos de cuerpos específicos para cada uno y maneras de ser, comportarse, moverse específicas que ubicaban a las mujeres en un lugar de menor jerarquía y poder, que se reforzaba y articulaba con otras desigualdades sociales (étnicas, clase, entre países, religiosas).

Las gimnasias se configuraron como el área de las prácticas corporales de la formación del profesor de educación física que en forma más visible, enfática y aguda generizaron los cuerpos en masculinos y femeninos formateando identidades para cada uno. En este entramado, las mujeres se configuraron como un grupo “especial” sobre el cual hubo que diseñar una “gimnasia femenina” sobre la que se escribieron una serie de tratados, artículos, prescripciones, sustentados en las ciencias médicas. Los principales fundamentos y diferencias “anatómicas, fisiológicas y temperamentales” eran enseñados en el curso Teoría de la Gimnástica. A partir de la hipótesis desarrollada en el capítulo anterior, de que en esta unidad curricular no solo se formó para el área específica de la gimnasia, sino para la enseñanza de la educación física a lo largo del desarrollo del ser humano, tanto en instituciones educativas formales como en las plazas de deportes y en el amplio campo de la recreación, es que también allí se aprendieron en forma metódica, abarcando una importante extensión, los ejercicios físicos adecuados para cada etapa evolutiva y “sexo”. No existía todavía en el curriculum de la formación una unidad curricular que abordara la educación física infantil o con poblaciones “especiales”, todo esto lo abordaban en forma teórica y práctica, Teoría de la Gimnasia y Gimnasia Educativa respectivamente.

Cuando se intentaba realizar una traducción local de la gimnasia femenina, dirigida a la mujer “criolla” con la que se establecía un paralelismo con la “latina” o “latinoamericana” y se la oponía a la “europea”, los fundamentos de adaptación o prohibición de especialidades dentro de esta, como la gimnasia con aparatos, al igual que lo habían hecho los referentes del campo en la configuración del Uruguay moderno, se centraban en las precarias condiciones edilicias y la falta de desarrollo sistemático de una educación física a lo largo del sistema educativo.

El modelo corporal a copiar se erigía sobre el varón, y a partir de este se comparaba el cuerpo femenino y se construían los cuerpos abyectos y las “otredades” entre las que se ubicaban: las mujeres, los homosexuales, mujeres viriles, *stongmen*, y hombres afeminados, mujeres “bibelot, amaneradas o cursi”, las histéricas, los travestis, entre las más nombradas o sutilmente referidas sin explicitarlo, en nuestras fuentes.

La construcción de la masculinidad fue abordada a lo largo de las fuentes encontradas fundamentalmente como la contracara de la construcción de la femineidad. El tipo de datos e información recolectada, fundamentalmente y explícitamente, aludía a la mujer y no tan así al varón, si bien, el cuerpo femenino era comparado permanentemente con el modelo ideal masculino. Por este motivo, la masculinidad sin ser tan nombrada y explicitada, se erigió como la norma, el estándar que tenía como consecuencia un alto nivel de exigencia para los varones. Ellos debían lograr una vida exitosa en todas las áreas y lo “viril” se asociaba a cualidades físicas que se incrustaban en lo moral caracterizadas por la fuerza, la resistencia, el autocontrol, la energía, la voluntad, el valor, el coraje, y que se reflejaban en el dominio de la vida pública y el liderazgo del espacio político y económico.

La psicología infantil y de la adolescencia, fundamentalmente explicitados en las tesis de graduación, producía un discurso de “la pedagogización del niño” (Foucault, 1992a) muchas veces acompañando presupuestos eugenésicos que producía una matriz heterosexual normativa y un orden patriarcal, una emocionalidad y una producción del deseo funcional a esa matriz, excluyendo otros modos múltiples, frágiles, cercanos a esos “otros” que se salían de la norma.

A partir de los tres ejes mencionados en la introducción a partir de los cuales la política del sexo se ha instaurado en la modernidad, la pedagogía dirigida al niño, la fisiología dirigida a la mujer y la demografía dirigida a la regulación de los nacimientos (Foucault, 1992a: 142), en la formación de los profesores de educación física en el ISEF en el período indagado se presentaron en forma articulada a través de variados recursos, prescripciones, materias y prácticas corporales. Las psicologías, las pedagogías y la psicopedagogía fueron las áreas donde adquirió mayor relieve el primer eje y las tesis de graduación las fuentes donde más explícitamente se abordó. Con relación al segundo eje, *Teoría de la Gimnasia* se constituyó como la unidad curricular por excelencia donde este contenido

adquirió relevancia, acompañado por manuales, artículos y la gimnasia práctica donde se producía discursivamente a través de ejercicios prácticos lo trabajado en forma teórica. El cuerpo de la mujer era incardinado y preparado, a través de una gimnasia especial y específica, para la procreación, el fin sagrado. Se producía discursivamente un sexo femenino y una gimnástica femenina funcional a aquel fin. En relación al tercer eje, la demografía se traducía en la formación de los profesores de educación física a través de la biometrización corporal; la estandarización, medición y evaluación adquirieron relevancia en el período a través de unidades curriculares como Antropometría y Estadística, Biotipología, Test, Medidas y Evaluación, dando cuenta de un campo que comenzaba lentamente a deportivizarse.

## **Capítulo 5. Conclusiones**

En este capítulo se pretende pasar revista a lo elaborado en los cuatro capítulos analíticos a la luz de los objetivos y preguntas propuestas en la introducción del trabajo. Sin pretensión de agotar las interrogantes planteadas, se estructura el capítulo en función de cada uno de los objetivos propuestos y se muestran las principales continuidades y rupturas al interior del período seleccionado (1948-1970) y con el momento anterior y posterior, intentando fundamentar la pertinencia del corte temporal seleccionado a sabiendas de la arbitrariedad que siempre existe en todo recorte.

A lo largo de los cuatro capítulos analíticos se intentó realizar una triangulación lo más amplia posible de la variedad y tipo de fuentes recolectadas que nos permitiera reconstruir y entender la complejidad de la formación en función de los objetivos planteados y del marco teórico-metodológico escogido. Se intentó, en la medida de nuestras posibilidades, acceder a fuentes que nos permitieran realizar un análisis discursivo tanto del nivel prescriptivo, deóntico y teleológico como del acontecer discursivo de las prácticas, capturando los modos de hacer, sentir y pensar de los diversos actores involucrados (docentes, estudiantes, egresados y autoridades, entre los más relevantes) y principalmente delimitar el eje central de nuestro objeto de estudio: los discursos en torno al cuerpo, la educación física (su constitución epistémica), la enseñanza, la educación, y la compleja trama de discursividades que configuraron la formación del profesor de educación física.

### **5.1. Discursos en torno al cuerpo y a la educación física: su particular episteme**

La educación física y el cuerpo a lo largo del período se configuraron a partir de una conjunción de discursos médicos, religiosos, higiénicos, biológicos, eugénicos, biotipológicos, pedagógico-didácticos y psicológicos, con diversos grados de jerarquía y afectación mutua entre ellos y con ciertas modulaciones y diferencias al interior de cada uno y a lo largo del período indagado. En términos generales, el positivismo científico y la pretensión de objetividad fue lo que primó en estos discursos, y la educación física más que una ciencia se configuró como un campo de actuación profesional, de experticia sobre una serie de prácticas corporales, con sus técnicas de movimientos y un cuerpo orgánico nutrido por una serie de ciencias auxiliares agrupadas en tres grandes áreas de conocimiento: las ciencias biológicas (biología, anatomía, fisiología, fisiología del ejercicio, quinesiología, primeros auxilios, higiene, antropometría, biotipología, etc.), las ciencias de la educación (pedagogías, psicologías, metodología, filosofía de la educación, historia de la educación física, etc.) y las ciencias de la administración (nociones de organización administrativa,

fundamentos y técnicas de la administración, cuidado y conservación de útiles, construcción e instalaciones, etc.), con sus afectaciones mutuas, y con una base epistémica común: las ciencias experimentales. La biología y la economía que junto a la filología configuraron el triedro de saberes de la modernidad (el hombre que vive, trabaja y habla) (Foucault, 1991a) se erigieron como los dos principales saberes de la episteme moderna de la educación física y del curriculum de la formación del profesor de educación física en el período indagado.

De las tres áreas de conocimiento anteriormente señaladas, las ciencias de la educación fue la novedad del período, ya que entre los años 1939 y 1947, período fundacional de la formación, no hubo materias en esta área, sino exclusivamente en el área de la psicología (psicología y psicopedagogía), y no eran agrupadas en torno a estas áreas, fue la jefatura de estudios que comenzó con la clasificación en área técnico profesional, ciencias de la educación, y biológicas, en el período seleccionado, la que continuó hasta el plan de estudios 2004.

Los principales cambios del curriculum según las áreas de la formación en el período indagado se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Un aumento significativo de asignaturas del campo pedagógico, que incluye por primera vez la materia Pedagogía en el plan de 1948, se incrementan sustantivamente, a partir del Plan 1956, las cargas horarias de las pedagogías, psicologías y las prácticas docentes, además de adquirir mayor especificidad. Esto se profundiza en el Plan 1966 al continuar aumentando las cargas horarias destinadas a las prácticas docentes (nivel primario y en especial la del nivel secundario) e historia de la educación física, y se incluyen por primera vez las materias Sociología, Metodología y Filosofía de la Educación. Todo esto permitió en este período la consolidación de un campo profesional de la educación física centrado en la docencia que se continuó hasta el presente.

- Con relación al área técnico-profesional, se producen dos cambios centrales:

1. la diversificación y profundización de las gimnasias, acompañado de su gran jerarquización dentro del curriculum<sup>505</sup> y de un prestigio con reconocimiento internacional del docente a cargo del área, el profesor Alberto Langlade;

2. la inclusión por primera vez de los deportes colectivos (Fútbol, Básquetbol y Vóleibol) y la disminución de las luchas. El primer aspecto se mantiene constante y el segundo se profundiza a lo largo de los tres planes de estudio, con la inclusión en el Plan 1966 de la materia Teoría de los Juegos y los Deportes que en su mayoría trataba temas de entrenamiento. El área del tiempo libre, el ocio y

---

<sup>505</sup> Esta jerarquización no se centra en el curriculum prescripto, sino, sobre todo, en los diversos testimonios y fuentes recolectadas, en la gran producción bibliográfica (manuales, artículos, libros) en comparación con las restantes del área técnico-profesional; en una de las reuniones docentes del período se explicitaba que las gimnasias y ritmos y danzas eran las únicas que satisfacían las expectativas del plantel docente.

la recreación adquiere mayor relevancia en el Plan 1966 al igual que Actividades Rítmicas que duplicaron ambas sus cargas horarias.

- Respecto al área ciencias biológicas hay una continuidad importante a lo largo del período y en relación al anterior; se incluye por primera vez la materia Biotipología en el Plan de 1948 que se mantiene en el Plan de 1956 y se suprime en el Plan de 1966 en donde se incluye por primera vez Test, medidas y evaluación que sustituye tanto los contenidos de Biotipología como de Antropometría y Estadística del plan anterior.

Los cambios operados a nivel tanto del área técnico-profesional como de las ciencias biológicas dan cuenta de la peculiar traducción local de las relaciones entre gimnasia, deporte y educación física en el Uruguay, pero que se dieron a través de una gran circulación de ideas y como fruto de un rico intercambio regional e internacional. Este no se presenta con la misma intensidad y constancia a lo largo del período. Se pasa de un período (1948-1959) vivido por los uruguayos como el mito de la década dorada (Markarian, 2004), de la “Suiza de América”, a la entrada en una crisis que comienza lentamente en el segundo lustro pero que se agudiza enormemente en la década siguiente. Este contraste también se refleja en los cambios producidos en la circulación internacional de ideas, agentes y prácticas, acompañados en el campo de la educación física por el impulso y empuje de políticas llevadas adelante por la CNEF en la década de 1950 y la debilidad en la conducción institucional en la década de 1960, que tuvo gran impacto en la formación. Pareciera que en los 50 se reedita el empuje que había tenido la CNEF en sus primeras dos décadas fundacionales en cierta articulación discursiva entre batllismo y neobatllismo. Esto se traduce en diversas acciones impulsadas por el organismo: proyecto de campus universitario para el ISEF, becas y giras de estudio al exterior; participación de delegaciones oficiales a los principales eventos y congresos en el campo de la educación física tanto en Europa (Suecia, Alemania, Francia, Suiza, Inglaterra) y en Estados Unidos como en países de la región (Brasil, Argentina, Chile, Perú), entre los más destacados; desarrollo de congresos internacionales en nuestro país e invitación de figuras de relevancia a nivel internacional; edición de la revista oficial a través de la creación del Servicio de Información Técnica y Bibliográfica, entre los más importantes. La década de los 60 fue percibida por los uruguayos como con grandes contrastes, y esto también es sentido por los conductores y docentes de la formación, la carta elevada por Langlade en 1963 a su regreso de una gira académica por Argentina y Chile es una muestra de este sentir, mostrando que la educación física en el Uruguay había caído en un período de gran estancamiento académico y profesional, y uno de sus efectos era la escasa circulación internacional a consecuencia de la gran disminución de viajes, congresos, becas al exterior, visitas de extranjeros, compras de materiales, libros, se dejó de editar la revista oficial de la CNEF, entre los principales deterioros.

En esta modulación de la circulación internacional es que se traducen las peculiares tensiones y articulaciones entre la gimnasia y los deportes, juegos, recreación y campamentos. A diferencia del momento fundacional de la CNEF donde habían sido muchos líderes seleccionados en la plazas de deportes a impulso del misionero Jess T. Hopkins, y enviados a formarse a las universidades de la YMCA en Estados Unidos, y del período fundacional de la carrera (1939 – 1947) donde hubo un gran estancamiento en relación a la circulación internacional (solo Langlade como estudiante viaja becado a formarse a Chile lo que le permite elaborar una tesis sobre gimnasia neosueca), en este período se viaja asiduamente a formarse a través de giras o becas de estudio no solo a Estados Unidos, sino también a Europa (especialmente a Suecia y Alemania), lo que permitió mixturar y entrelazar de un modo más enfático la influencia sajona con la europea<sup>506</sup>. Esto nos lleva a conjeturar, que a diferencia del período fundacional de la CNEF, donde hubo una predominancia de la *discursividad asociacionista*, a través de la línea norteamericana de la YMCA, en la configuración del deporte en el Uruguay donde se destaca la construcción de las plazas de deportes bajo el modelo de aquel país (Dogliotti, 2015; Malán, 2017), en este período (1948-1970) se mixtura e imbrica con mayor fuerza con la *discursividad de las corrientes gimnásticas europeas* (Soares, 2006), destacándose en la formación de los profesores la gimnástica de raigambre neosueca a lo largo del período y que se mixtura con la gimnasia moderna alemana en forma un poco más acentuada en la década de 1960 y fundamentalmente en el ámbito de la gimnasia femenina a partir de la inclusión de Gimnasia Rítmica en el Plan de 1956.

En estas transformaciones, otro aspecto a destacar a lo largo del período es una lenta y progresiva indistinción o solapamiento entre la gimnástica y la educación física, y una ascendente influencia del deporte sobre ambas. Esto se ve en parte reflejado a través del análisis de las obras langladianas, los cambios en los programas a lo largo del período, de la coincidencia hacia la década de 1960 entre los objetivos generales e inmediatos entre la gimnasia y la educación física producto de la incorporación de objetivos vinculados a lo deportivo y expresivo en ambas (aspectos vinculados a la educación del movimiento). En cierta medida, todos estos cambios, también formaron parte de un desdibujamiento de la gimnasia y el paulatino predominio que fue adquiriendo el deporte. El intento de unificación de la gimnasia a partir de la primera Lingiada, los cambios de denominación de las instituciones internacionales en el área, de gimnasia a educación física y de esta a deporte en el contexto internacional, contribuyeron lentamente y en paralelo, al debilitamiento y sumisión de la gimnasia al campo de la educación física, y de esta última al campo del deporte. En este escenario, el lan-

---

<sup>506</sup> La influencia gimnástica europea en el campo de la educación física en el Uruguay se dio mediante la llegada de Hungría, en 1927, del profesor Pedro de Hegedüs, egresado del Real Instituto de Educación Física de Budapest, quien a su llegada comenzó a trabajar en las plazas de deportes y luego como encargado de la cátedra de gimnasia y de atletismo en el período fundacional de la carrera (1939-1947). Esta influencia se dio a través de la experiencia práctica del ejercicio, no se encontró ningún material escrito de este profesor (programas, manuales, textos).

gladismo se propone mediante la elaboración de los 28 principios dotar al campo gimnástico de un estatuto científico, que desde nuestro punto de vista, consiguió el efecto inverso: su debilitamiento epistémico, su pedagogización a través del escolanovismo y su didactización mediante la *didáctica curricularizada* o *tecnicista*.

Este proceso anteriormente señalado, se produjo en un contexto internacional de relaciones entre el deporte y la educación física y su inclusión en los sistemas educativos que se constituyó como un momento bisagra de pasaje de un deporte como medio educativo (formación del vigor físico y del carácter) configurado a inicios del siglo XX hasta las décadas de 1950 y 1960, y caracterizado por evitar algunas exageraciones como el culto al espectáculo, a los héroes deportivos y a la hiper-competición (con una peculiar traducción uruguaya que evitaba caer, según Vaz Ferreira (1922) en *recordismos especialistas*), a una creciente subordinación de la educación física al deporte que propiciaba el desarrollo de talentos deportivos, surgida a partir de la década de 1960 (Bracht; Caparroz, 2009; Aisenstein; Ganz y Perczyk, 2001). Pero no es de desdeñar, que a partir de esta década también se presentaron en el debate internacional dos corrientes que actualizan esta tensión: la *dogmática*, que defendía el deporte en la educación física como medio educativo; y la *pragmática*, que veía a la educación física como una disciplina para formar futuros deportistas de élite (Tubino, 1975). Estas tensiones no dejaron de estar presente a lo largo de todo el período en diversas fuentes. En la inclusión de los deportes colectivos fútbol, básquetbol y vóleybol recién en el plan de estudios de 1948, y en contraposición a lo que sucedía en la cultura deportiva de los uruguayos, es posible que hayan intervenido los siguientes dos factores:

1. En sintonía con la posición dogmática, en la crítica al *recordismo especialista*, al desarrollo de los excesos de fuerza y especialización que podía tener este tipo de deportes (sobre todo el fútbol) al interior de las instituciones educativas.
2. En estas décadas, a diferencia de la gimnasia, no se contaba en el campo de los deportes colectivos aún con profesores de educación física bien formados para su dictado.

En este contexto, la gimnasia estaba a cargo de un profesor que conducía el ISEF y que tenía una constante preocupación por el desarrollo académico y profesional de la educación física, por lo cual realizaba constantes viajes al exterior y traducía desde múltiples lenguas los principales avances del campo de la gimnasia y la educación física en general, a través de manuales, textos y obras. Todo esto contribuía a que la gimnasia en el ISEF, a cierto contrapelo de lo que estaba pasando a nivel mundial y regional, por la calidad y exigencia con la que era dictada, permaneciera durante todo el período como la principal práctica corporal y área de conocimiento del campo específico de la educación física.



Otro elemento a nivel internacional, que da cuenta de este cambio paulatino en la inclusión de los deportes colectivos y que está documentado en la revista oficial de la CNEF del período, es el impulso otorgado a través de la UNESCO al deporte como factor de integración social a partir de la década de 1960, a través del cual se justificaba su articulación con la educación y su inclusión en el sistema educativo.

Un ejemplo interesante de las tensiones entre gimnasia y deporte a lo largo del período y su difícil resolución con contradicciones en su interior lo encontramos en periódico estudiantil *El Haz*. Las resistencias estudiantiles al predominio de la gimnasia en la formación se aprecian en una nota de oposición a un comunicado de las autoridades que no recomendaba realizar actividades deportivas fuera de ISEF, en la importancia adjudicada a los deportes a través de múltiples giras y en la selección de entrevistas a los campeones en diversos deportes que mostraban ciertos visos de *recordismo especialista* que intentaban soslayarlo o justificarlo a través de su mixtura con el discurso de la “educación integral”, formando una unidad contradictoria de dos tendencias opuestas. Esta hibridación discursiva: la articulación del *recordismo especialista* con el desarrollo integral del ser humano se realiza a través de amalgamar lo educativo con lo estético y lo hábil, el desarrollo de valores como valentía y coraje con la complejidad del ejercicio gimnástico seleccionado, el no nombrar a ningún alumno en particular con la realización de una selección con criterios de habilidad y estética. En los múltiples viajes al exterior y en los estudios realizados en cada país, se constata a lo largo del período una mayor ascendencia europea en el tratamiento de la gimnasia, y una anglosajona en el área de los deportes, la recreación y los campamentos, y para estos últimos fundamentalmente a través del movimiento escautista. En cierta medida, la importancia dada a los aspectos administrativos provenientes de las ciencias de la administración para la gestión de los centros recreativos y los campamentos, adquirirían una gran ascendencia mediante la *discursividad asociacionista y escautista*, mixturada con aspectos del pragmatismo sajón y del espíritu protestante.

A lo largo del período se presenta una educación física y su correlato el cuerpo, menos articulada a la política de los seres hablantes, al desarrollo de la ciudadanía y a una vida democrática, que a la economía en tanto economía política propia del capitalismo y un cuerpo regido por la vida biológica: puro organismo. Uno de los significantes que expresó esta primacía es el de salud, aquí se unieron la gimnasia y la educación física, dando cuenta quizás que la primera era el medio de educación del cuerpo que en forma exponencial desarrollaba la salud y donde adquirió mayor relevancia lo biopolítico articulando el cuerpo individual y la población. La salud funcionó como un significante vacío, aglutinador de varios significados y redes de sentido y de un modo similar al significante educación integral, pretendió articular todas las dimensiones del ser humano: física, emocional, social, moral, psíquica y espiritual. En este convergen una multiplicidad de significados equivalencia-

les, que al pretender significar y acaparar la totalidad, produce el efecto inverso: su vaciamiento. El discurso de la salud se erigió como el salvador de todos los males del ser humano y apuntó al bienestar total, la educación física era el principal exponente de la salud entendida como “higiene plena” y se configuró como el significante que mejor expresó el discurso de la educación integral en el campo de la educación física.

A lo largo del período, a través de varias fuentes, se explicitaba, en forma un tanto contradictoria y en tensión, en el contexto de finalización de la segunda guerra mundial y de desarrollo de la guerra fría, por un lado, desde discursos eugénicos y biotipológicos, más explícitos o en forma implícita, con mayor o menor fundamentación, la función económica de la educación física, al servicio del desarrollo biológico de las naciones, para obtener una raza más sana y fuerte, y para la formación física de los obreros; y por el otro, en cierta crítica a los postulados eugénicos, las finalidades políticas de la educación física en torno al desarrollo de los principios de ciudadanía, democratización social y solidaridad, sin diferencias de clase, raza, religión entre los pueblos y las naciones. Estos últimos generalmente quedaban por momentos combinados en forma de yuxtaposición y otras en forma de subordinación al desarrollo económico. Esto ocurre, por ejemplo, al explicitar el factor social de la gimnasia, pero, ocurre, al igual que en el discurso vareliano y de otros reformadores de los sistemas educativos modernos de fines de siglo XIX, se aprecia en este caso un *optimismo gimnástico* al presentarse una visión de lo social imbuida de cierto funcionalismo, donde cada uno ocupa un lugar diferenciado de clase pero que en la práctica gimnástica desaparece y en las antípodas de una visión del conflicto que encierra toda relación social, se esencializa la práctica corporal como buena, promotora de valores. Del mismo modo, alejándose de lo político, el factor recreativo de la gimnasia, al igual que las concepciones de juego y recreación presentes en los programas y demás fuentes indagadas del período, se centran en lo económico, y explícita y totalmente funcional al sistema capitalista. La gimnástica recreativa ocupa ese espacio de recomposición del organismo de las horas de trabajo. En este entramado discursivo, la educación física y el cuerpo son dotados de cierto naturalismo ingenuo, como evolutiva y natural, parte de la actividad física del hombre desde tiempos inmemoriales, esto se presenta constantemente y a modo de ejemplo, en diversas obras langladianas y en los programas de Historia de la Educación Física. Solidariamente a lo anterior, los juegos también formaron parte de esas actividades naturales y en forma subsidiaria a los deportes. Ellos respondían funcionalmente a la lógica deportiva como un recurso metodológico o didáctico para el aprendizaje de los deportes. Así se clasificaban según las etapas evolutivas y de crecimiento orgánico del cuerpo, respondiendo a un sustrato epistémico fundamentalmente biológico. En este entramado instrumental del juego, la recreación, que ingresa por primera vez junto a los campamentos dentro de la malla curricular, formó parte de esta articulación, constituyéndose en el modo de gestión y

organización del ámbito de actuación profesional dedicado al tiempo de no trabajo ni educativo: el tiempo libre. La recreación se configuró por el ámbito y el juego como una de las actividades desarrolladas en este.

El sustrato epistemológico de la educación física era el de las ciencias biológicas que no solo estaba presente en las asignaturas del área biológica, sino en las restantes áreas. El sustrato biológico se articulaba con su principal función social: la economía política. Para esto la educación física se nutría en el área ciencias de la educación de tres principales disciplinas: la psicología, la pedagogía y la sociología. Tres ciencias sociales y humanas que eran biologizadas al ser capturadas por lo orgánico y su correlato: las ciencias experimentales. Lo social en este entramado era entendido como socialización, como la relación de base biológica entre un individuo y su ambiente, determinados principalmente por la herencia desde donde se habían edificado la pluralidad de discursos y políticas sanitarias eugénicas y biotipológicas. Como producto de las investigaciones de la psicología experimental, se presentaron en forma recurrente en las diversas fuentes analizadas (tesis, programas, manuales) la idea de normalidad y anormalidad, construida a partir de sus estandarizaciones, logradas a través de múltiples ensayos de laboratorio, de medición y correlación de variables que relacionaban conductas y hábitos motores con el desarrollo de la inteligencia. Las nociones de desarrollo y maduración, que dieron lugar al establecimiento de las etapas y estadios evolutivos de la inteligencia y del desarrollo motor, se elaboraron en base a esta epistemología experimental y a partir de aquí se adecuaron las metodologías y progresiones de los distintos “medios de la educación física” (deportes, juegos y campamentos, gimnasia y danzas) a cada uno de ellos. Esto se mantuvo fuertemente en los programas de psicología en ambas décadas, si bien las teorías más explícitamente eugénicas que relacionaban la herencia a la estructura corporal y el desarrollo somático fueron suprimidas en el programa de pedagogía del Plan de 1966.

El mejor intento en el período indagado de buscar un estatuto de cientificidad al campo de la educación física a través de la gimnasia fue la obra con la que cerramos nuestro período de indagación, Teoría de la Gimnasia, del año 1970. En ella se muestra una concepción evolutiva y de progreso de la ciencia, propia del positivismo, “real” y “verdadera”, que tuvo el principal propósito de lograr un conjunto de reglas generales, una unidad de conceptos en un cuerpo de doctrina emergentes del campo doctrinario-filosófico, pedagógico-didáctico (informado por las variadas psicologías: positivo-experimentales o conductistas, cognitivistas, pragmatistas y los variados escolanovismos) y técnico de la gimnasia. A partir de esta pretensión de objetividad lo científico se identificó con lo prescriptivo e ideológico que adquirió relevancia en la última parte de la obra.

Es especialmente en el Libro I y primera parte del Libro II, que se traduce y realiza una interpretación particular y singular de las diversas escuelas, movimientos y líneas gimnásticas europeas, a

partir de una gran diversidad de autores regionales, de América del Norte y de los más variados países de Europa, donde se encuentra más claramente el saber y la producción teórica, denominada Teoría General de la Gimnasia. Allí se pueden ubicar cuestiones relativas a la enseñanza, en tanto hay un saber en juego claro y delimitado y, por lo tanto, puede ser enseñado y transmitido. En la Teoría Especial de la Gimnasia Neo-sueca o Educativa se desarrolla un saber hacer sobre las técnicas y prescripciones que se desprenden de las escuelas, movimientos y líneas desarrolladas en la Teoría General. En Didáctica de la Gimnástica se despliegan los aspectos pedagógico -didácticos que sustentan el saber hacer, delimitado por un conjunto de 28 principios, prescripciones sobre un deber ser y un hacer de los modos de educar los cuerpos gimnásticos. Es por todo esto que sostenemos que se debe fundamentalmente a la primera parte de su obra que el langladismo puede considerarse uno de los mayores intentos de teorización y más que nada de traducción local y de sistematización del campo de la gimnasia en el Uruguay.

La discursividad langladiana también es efecto y condensa, en forma principalmente encubierta, discursos eugénicos y biotipológicos, con cierta imprecisión conceptual característica de la educación física, que formó parte del cognitivismo moderno en la forma de un positivismo organicista (Behares, 2007). Se presenta la absoluta posibilidad del funcionamiento integral y coherente del organismo a través de la conciencia, a partir de una mente que es efecto de ese sustrato biológico que es el organismo. “La mente es una función del cuerpo” (Langlade, 1956d: 7), cognitivismo moderno que sustituyó el dualismo alma – cuerpo por el de mente – cuerpo, y en este caso en la forma de un positivismo organicista: el cerebro como órgano de la mente es una función del cuerpo. Pero en esta forma de entender la relaciones entre mente y cuerpo se integran la mente, el cuerpo y el espíritu a través del cognitivismo de la educación integral: un sujeto uno, de la conciencia que intenta armonizarlos en forma coherente mediante el yo que unifica cada una de estas partes.

La educación física, la gimnasia, las actividades rítmicas, las danzas y los juegos, no tan así los deportes, a lo largo del período, también fueron afectados por elementos disruptivos que trascendían el cuerpo biológico. El factor estético-expresivo presente en cada una de estas prácticas, si bien estaba fundamentalmente asociado e identificado con los cuerpos femeninos, abría otras posibilidades. Esto nos permite pensar los mecanismos tanto de represión como de liberación de estas prácticas corporales y los posibles espacios de crítica que pudieron establecerse en este campo mediante puentes con corrientes artísticas como la danza, el teatro y la música (Alonso et al, 2015). En ellas había, escapando a la búsqueda de la perfección técnica y los récords, una búsqueda de la calidad del movimiento y la intervención de la interioridad; tratando de distanciarse de la postura de entender a lo natural en oposición a lo construido, se propone la posibilidad de encontrar lo natural

en lo construido como búsqueda de una mayor interioridad. Estas incorporaciones no se dieron sin tensiones y contradicciones, y por momentos de preferencia de lo higiénico-educativo por sobre lo estético-expresivo. A modo de ejemplo, en el campo de la gimnástica, se muestra cierta resistencia o preocupación a que lo expresivo y especialmente las diversas artes como la música, la danza y el teatro terminen desfigurando cierto núcleo duro “verdadero” de la disciplina. El escolanovismo, también fue un movimiento pedagógico que impactó en el campo de la educación física principalmente hacia finales de la década de 1960, en el área del juego y la educación física escolar que permitió abrir otras posibilidades de movimiento expresivos y creativos.

## **5.2. Sujetos, cuerpos y prácticas corporales en la producción discursiva eugénica del sexo**

De un modo muy vinculante a las principales hipótesis manejadas en el apartado anterior relativas a la configuración epistémica de la educación física y sus efectos en los cuerpos, la eugenesia y la biotipología al igual que la educación física partió del mismo sustrato epistemológico: el cuerpo orgánico y los principios de la evolución darwiniana desarrollados por la biología a partir de los estudios de la herencia que luego fueron tomados por la medicina constitucional, y aplicados a otros campos disciplinares auxiliares de la educación física como la psicología, la pedagogía y cierta sociología funcionalista.

Por otra parte, la traducción eugénica más práctica y evidente en el campo de la educación física y especialmente en su formación en el Uruguay, se desarrolló a través de presupuestos biotipológicos presentes en una gran amplitud de fuentes, y traducidos principalmente a través del dispositivo del examen de ingreso, las materias del área biológica y de las ciencias de la educación, tesis de grado y variados artículos y obras de docentes referentes de la carrera.

En una bolilla titulada “Estructura corporal y estructura psíquica: Algunas doctrinas y sus consecuencias pedagógicas” del programa de Pedagogía Descriptiva del Plan 56, se trabajaban diferentes tipologías de la medicina constitucional de los principales eugenistas y biotipólogos alemanes, muchos de ellos fascistas, que se articulaban con una psicología experimental conductista de fuerte sustrato biológico. Esto nos permite dar cuenta de que se establece, a través del análisis de las diversas materias del área de las ciencias de la educación (en los dos primeros capítulos, fundamentalmente en las pedagogías y las psicologías), y las del área biológica (en el último capítulo: antropometría y estadística, biología, biotipología, test, medidas y evaluación e higiene) una misma base epistemológica, y también compartían algunos presupuestos eugénicos y biotipológicos con escasa precisión conceptual y un enfoque mayoritariamente instrumental.

En la formación del profesor de educación física en el ISEF se desarrolló una particular traducción local e instrumental de la eugenesia y la biotipología, conformada por una mezcla de instrumentos y técnicas de medición, índices y coeficientes de ascendencia latina pendiana con mediciones antropométricas de influencia sajona, como consecuencia de los tránsitos internacionales de los profesores a cargo de las materias que desarrollaban estos contenidos y de las autoridades y los médicos de la Oficina Médica de la CNEF responsables de implementar las fichas médico-sanitario-antropométricas a toda la población uruguaya que asistía a las plazas de deportes<sup>507</sup>.

El centro de la eugenesia y la biotipología y sus consecuencias al campo de la cultura física fue la normación mediante la educación de los cuerpos individuales pero principalmente la normalización de la población. Esto se articula fuertemente con una *discursividad normalista*, propia de la formación docente, pero detrás de los presupuestos eugénicos había un discurso científico basado en una pseudociencia biomédica (medicina constitucionalista y endocrinología) que estaba imbuido, al decir de Fausto-Stirling (2006), de las concepciones ideológicas sobre raza y sexo de su época. Esto nos permite conjeturar que la primacía de la *discursividad normalista* estaba mandatada e iluminada por un saber-poder médico y una *discursividad universitaria* que también se mixturaba y formaba parte del discurso normalizador.

A partir de las fuentes recolectadas, podemos decir que los discursos biotipológicos y eugénicos se mostraron con mayor presencia en los planes de estudio de 1948 y 1956 que en el de 1966, produciéndose un pasaje de técnicas que apuntaban al mejoramiento de la raza y la población en su conjunto con fines sanitarios y sociales, a una preocupación por la obtención del rendimiento deportivo y su performance hacia finales de la década. Los desarrollos estadísticos y las técnicas de medición, la biometría, abandonó los componentes morfológicos y raciales y se puso al servicio del desarrollo de talentos deportivos, acompañando las transformaciones acaecidas al interior del campo de la educación física señaladas en el apartado anterior y el comienzo de la deportivización social. Si bien la educación física vía las teorías eugénicas y biotipológicas desarrolladas fuertemente en el período de entre guerras albergó en su seno cuatro preocupaciones principales: la salud de la población, la biometrización de las prácticas corporales, la articulación con la psicología y la pedagogía experimental conductista y la primacía del deporte frente a otras prácticas corporales (Galak, 2016), con la caída de la eugenesia, la medicina constitucionalista y la endocrinología como forma de explicación pseudocientífica de los cuerpos generizados y las poblaciones, hubo una transformación al interior del campo de la cultura física y a partir de la biometría y la medicina deportiva se pasaron a desarrollar otras técnicas de medición al servicio del rendimiento deportivo y atlético (Reggiani, 2016).

---

<sup>507</sup> Es importante destacar que en estas décadas en las plazas se desarrollaba la educación física de la mayoría de las escuelas y liceos públicos del país, y la CNEF regulaba las políticas de educación física, deporte y recreación a nivel educativo, recreativo y federado del país.

A partir de estos presupuestos eugénicos y biotipológicos evolucionistas, positivistas y biologicistas, dispersos en varias ramas de las ciencias médicas (endocrinología, anatomía, fisiología, psiquiatría, ginecología y pediatría, entre las más importantes) se fundamentaba con la autoridad de la ciencia una producción discursiva del sexo (Foucault, 1992a; 2010) natural, esencial y verdadera, y se prescribía una educación física con prácticas corporales diferenciadas, binarias, excluyentes entre varones y mujeres, esculpiendo tipos de cuerpos y sujetos específicos para cada una y maneras de ser, comportarse, moverse específicas que ubicaban a la mujer en un lugar de menor jerarquía y poder, que se reforzaba y articulaba con otras desigualdades sociales (étnicas, de clase, entre países, religiosas).

La gimnasia a lo largo del período fue el área de las prácticas corporales de la formación del profesor de educación física que en forma más contundente y explícitamente generizó y formateó los cuerpos en movimiento y los sujetos en masculinos y femeninos. Del mismo modo, las mujeres se constituyeron en el grupo “especial”, el de la “gimnasia femenina” donde especialmente los médicos y ginecólogos y luego los profesores de educación física, escribieron una serie de tratados y artículos plagados de prescripciones y descripciones ideológicas sobre los cuerpos femeninos minorizados, debilitados, histerizados, desjerarquizados en relación al cuerpo perfecto y normal del varón. Las diferencias “anatómicas, fisiológicas y temperamentales” fueron transmitidas en todo el período indagado en el curso Teoría de la Gimnasia. Esto fue otro de los aspectos que abonó a la hipótesis de que este no solo preparó para la enseñanza de la gimnasia, sino para el amplio campo de la educación física en todas las etapas del desarrollo, tipos de instituciones y para los dos “sexos” verdaderos, binarios y excluyentes.

Sin embargo, cuando se intentaba realizar una traducción local de la gimnasia femenina, dirigida a la mujer “criolla” con la que se establecía un paralelismo con la “latina” o “latinoamericana” y se la oponía a la “mujer moderna” (Bontempo, 2011) “europea”, los fundamentos de adaptación o prohibición de especialidades dentro de esta, como la gimnasia con aparatos, al igual que lo habían hecho los referentes del campo en la configuración del Uruguay moderno, se centraban menos en discursos eugénicos que en las precarias condiciones edilicias y la falta de desarrollo sistemático de una educación física a lo largo del sistema educativo.

La normalidad y la heterosexualidad se estableció a partir del cuerpo masculino, y a partir de este se comparaba al femenino y se excluía, diferenciaba y segregaba como el núcleo más temido mediante el mecanismo de la abyección descrito por Butler (2005), partes y formas del propio cuerpo y las “otredades”, entre las que se ubicaban: las mujeres, los homosexuales, mujeres viriles (*strongwomen*), y hombres afeminados, mujeres “bibelot, amaneradas o cursi”, las histéricas, los travestis, entre las más nombradas o sutilmente referidas sin explicitarlo, en nuestras fuentes.

Lo masculino como la contracara de lo femenino si bien no se escribieron manuales sobre la gimnasia masculina ni recomendaciones específicas para este “sexo”, se erigió como la normalidad, el ideal a copiar y el modelo de perfección. Lo “viril” se asociaba a cualidades físicas que se incrustaban en lo moral caracterizadas por la fuerza, la resistencia, el autocontrol, la energía, la voluntad, el valor, el coraje, y que se reflejaban en el dominio de la vida pública y el liderazgo del espacio político y económico. El ISEF, dando cuenta de la desigual distribución del trabajo en un orden social patriarcal (Scharagrodsky, 2006c) fue conducido y enseñado mayoritariamente por hombres en una matrícula estudiantil levemente feminizada si la comparamos con las restantes formaciones docentes.

A lo largo del período indagado, en la formación de los profesores de educación física en el ISEF se presentaron en forma articulada a través de variados recursos, prescripciones, materias y prácticas corporales, los tres ejes a partir de los cuales la producción discursiva del sexo se ha desplegado en la modernidad: la pedagogía dirigida al niño, la fisiología dirigida a la mujer y la demografía dirigida a la regulación de los nacimientos (Foucault, 1992a). Las psicologías y las pedagogías fueron las disciplinas del área ciencias de la educación donde en forma más evidente se enseñaron estos conocimientos que fueron reforzados fundamentalmente en el curso de Teoría de la Gimnasia y donde las tesis de graduación muestran en forma más evidente estas apropiaciones. Con relación al segundo eje, las materias del área biológica (en forma principal: anatomía y fisiología) y en especial, Teoría de la Gimnasia fueron por excelencia donde este contenido adquirió mayor relevancia. El cuerpo de la mujer era incardinado y preparado, a través de una gimnasia especial y específica, para la procreación, el fin sagrado. La maternalización de la mujer (Nari, 2004), un maternalismo eugénico que fue considerado como un deber y no una posibilidad (Ledesma; Valobra, 2012), matrizó a la educación física y las prácticas corporales femeninas, le otorgó identidad, las esencializó a tal extremo que todos los ejercicios debían ser adaptados, justificados, modificados, prohibidos, clasificados según este fin supremo y sagrado. Se producía discursivamente un sexo femenino y una gimnástica femenina funcional a aquel fin. En relación al tercer eje, la demografía se traducía en la formación de los profesores de educación física de ISEF a través de la biometrización corporal, la estandarización, medición, evaluación, clasificación y jerarquización de los cuerpos para que estudiaran los más aptos y se excluyeran los que no obedecían a los estándares establecidos basados en presupuestos eugénicos y biotipológicos.



### 5.3. Configuraciones discursivas en torno a la educación y la enseñanza en el curriculum de la formación

Con respecto a las principales configuraciones discursivas de la educación y la enseñanza en las diversas fuentes relevadas a lo largo del período, con diferentes énfasis y modulaciones, el escolanovismo como *pedagogía psicologizada* y el tecnicismo como *didáctica curricularizada* (Bordoli, 2005) tuvieron un peso predominante, formando parte de la discursividad de la *teoría de la enseñanza-aprendizaje* (Behares, 2005) característica del siglo XX. Los discursos críticos del campo educativo y curricular tuvieron una muy escasa presencia; hacia el final de la década de 1960, fundamentalmente a partir de la inclusión del autor Paulo Freire en el programa de Filosofía de la Educación<sup>508</sup>, pero sin repercutir en el campo de la educación física, comienza a trabajarse a nivel pedagógico general. Habrá que esperar a la reapertura democrática en el segundo lustro de la década de 1980, y fundamentalmente, a la década de 1990, para que los discursos críticos se comiencen a instalar lentamente.

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

<sup>508</sup> Recordar que el libro *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire citado en el programa de Filosofía de la educación fue editado recién en 1970, es probable que el programa que fue dictado por primera vez en el año 1969, se haya confeccionado con posterioridad.

za primaria, se lo puede comparar con el que señala Romano (2016) para la enseñanza secundaria, debido a su tardía inserción a la tradición normalista, en la búsqueda de la construcción de una nueva identidad docente al desprenderse lentamente de la tradición universitaria producto de su separación en el año 1935.

El énfasis escolanovista hacia el final del período se debe fundamentalmente a la intención de los autores de incluir y reflexionar en su capítulo titulado “Principios de aceptación general”, las nuevas corrientes pedagógico-didácticas y cómo ellas afectaban el campo específico de la gimnástica, para ello habían sido asesorados por la directora del Instituto Magisterial Superior del momento. Sin embargo, estos principios no fueron explicitados en el plan de estudios de 1966. Pareciera que cuando los autores se enfrentaron a la puesta en práctica de la enseñanza de la gimnasia, las propuestas son de mayor grado de instrumentalización, de un corte más pragmático y tecnológico, y manteniendo los principios pedagógico-didácticos de la gimnasia neosueca, sin desconocer la influencia que tuvo cierto escolanovismo sobre esta última, con la transformación de un comando militar a uno expresivo, con las afectaciones del deporte al campo gimnástico a través de algunos principios y objetivos de la gimnasia como la formación del movimiento, la sustitución de la tarea por la lección<sup>509</sup> y la incorporación del circuito (por el impacto del deporte) y el tema (por el impacto de lo artístico) como nuevas técnicas de construcción de la lección o tarea. Por ello, el langladismo muestra ciertas tensiones, ambigüedades, yuxtaposiciones entre una didáctica y pedagogía tradicional y el movimiento Escuela Nueva, en una combinación peculiar que intenta reivindicar lo viejo y aceptar la velocidad de los cambios y lo nuevo.

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

---

<sup>509</sup> Si bien realizan la distinción asociando la lección a lo tradicional y la tarea al escolanovismo, explicitan que en el campo gimnástico, eminentemente práctico, la lección siempre se ha confundido con la tarea, soslayando la diferencia.

distinta, donde se le otorgó a lo pedagógico un énfasis mayor en las características de los educandos y a lo didáctico en los métodos, procedimientos y formas de intervenir en ellos y en sus aprendizajes. En estos solapamientos y confusiones entre el campo pedagógico, el didáctico y el de las psicologías del aprendizaje y del desarrollo, se producía un discurso psicologizado.

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

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

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

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

La educación como la formación integral de la persona en valores, el disciplinamiento de los cuerpos y la regulación de la población (Foucault, 1992a), de un modo general ya abordado en los dos primeros apartados, está presente en forma transversal y constante a lo largo del período y en todas las áreas del curriculum, y en forma específica y explícita en las gimnasias prácticas más que en los deportes, en ellas se realizaban “ejercicios cuyo principal objetivo es disciplinar, estimular, educar, en el sentido general de la palabra”.

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

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

#### 5.4 Discursividades en torno a la formación del profesor de educación física de ISEF

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

universitaria de la educación física (como en Chile y Argentina, entre las más cercanas). Todo esto repercutió e impactó en los distintos actores del campo de la educación física, unido a una difícil situación económica y de debilidad en la conducción política que atravesaba la CNEF y el ISEF. Esto afectó y se pudo constatar a nivel de diversas proclamas, discursos, cartas y exigencias a lo largo de la década que bregaban por el pasaje a la Udelar, tanto de docentes, egresados y estudiantes, pero fueron fundamentalmente estos últimos, formando parte del movimiento estudiantil uruguayo e internacional y en forma militante, los que sostuvieron un proyecto combativo e insistente, transmitido de generación a generación sobre la importancia de pasar a la Universidad a través de tres ideas nucleadas en torno a la *discursividad universitaria*: el ejercicio del cogobierno, la autonomía del poder político de turno de la CNEF, y el desarrollo de la investigación. Esto se combinaba y potenciaba con una *discursividad normalista*: el sentirse fundamentalmente parte de un proyecto educativo nacional de formación de docentes que debía plasmarse en un proyecto mancomunado de una facultad pedagógica. Había una firme convicción, al igual que en el Plan Maggiolo, en no oponer normalismo en forma despectiva a lo universitario, sino desear para la formación de los docentes el mejor de los niveles académicos en una única institución en la que se formaran en forma dialéctica los investigadores con los docentes, la investigación con la enseñanza.

Los estudiantes de ISEF, como parte del cambio radical de la generación del 60 en relación a las “culturas políticas” y a sus estilos generales de vida (Barrán; Caetano; Porzecanski, 2004), se movilizaron para obtener cambios en su formación a través del ejercicio de la militancia. Quizás podamos decir que fue recién en esta década cuando emergió en el ISEF el sujeto estudiantil, con voz y expresión propia, liderando el mayor de los bastiones de lucha, el pasaje a la Udelar, acoplándose con los docentes de ISEF en una mejor formación académica, con prácticas de investigación y un buen nivel pedagógico y filosófico, pero diferenciándose de ellos y uniéndose con los egresados agremiados en la exigencia de la autonomía del poder político y el ejercicio del cogobierno.

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



el camino futuro de los estudiantes, condensaba elementos pastorales y políticos, y representaba un gran poder performativo que investía afectivamente e interpelaba al sujeto estudiantil.

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

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

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

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

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

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

A partir de la tensión planteada en el título de nuestra tesis y de la indagación realizada, consideramos que la formación del profesor de educación física de ISEF en el Uruguay entre los años 1948 y 1970, se tejió por una compleja y variada trama de discursos que configuraron la educación del cuerpo y su enseñanza, con más preponderancia en el primer que en el segundo polo, prevaleciendo la ejercitación y el adiestramiento corporal que la producción de conocimiento y el saber del cuer-

po; sin dejar de encontrar repetición en su experimentación y creación, y posibilidad de fugas en su reproducción.

## Fuentes

- Achenbach, Dina (1954) “La psicología del niño y la educación física”. Tesis para la obtención de título de Profesor de Educación Física. ISEF. CNEF. Montevideo. s/p.
- Achugar, Hugo (s/d) *El asalto al cielo, en los Sesentas*. El País cultural. Montevideo. N.º 38, p. 2.
- Asociación de Estudiantes del Instituto Superior de Educación Física del Uruguay (AEISEFU) (s/d) Revista El Haz. Órgano de la AEISEFU. s/d (Año I, N.º 2). 4p.
- \_\_\_\_\_. (1962a) Revista El Haz. Órgano de la AEISEFU. Año II, N.º 4, 31 de mayo. 4p.
- \_\_\_\_\_. (1962b) Revista El Haz. Órgano de la AEISEFU. Año II, N.º 6, 10 de julio. 6p.
- Asociación de Profesores de Educación Física del Uruguay (APEFU) (1962) *Orienta*. Publicación Oficial de APEFU. Año III, N.º 8, octubre de 1962.
- \_\_\_\_\_. (1963) *Orienta*. Publicación Oficial de APEFU. Año III, N.º 10, noviembre de 1963.
- \_\_\_\_\_. (1964) *Orienta*. Publicación Oficial de APEFU. Año III (sic) IV, N.º 11, junio de 1964.
- \_\_\_\_\_. (1966) *Orienta*. Publicación Oficial de APEFU. Año VI, N.º 14, diciembre de 1966.
- \_\_\_\_\_. (1967) 1942 – 23 de enero – 1967. 25 Aniversario. Permanente Superación por Nuestra Educación Física. Informe Especial APEFU. Boletín Oficial de la APEFU. Año III, N.º 15, enero 1967. Montevideo.
- \_\_\_\_\_. (1969) Resoluciones 1º Asamblea Nacional de Profesores de Educación Física y del 1º Seminario Nacional de Educación Física. Montevideo: APEFU, noviembre de 1969. 67p.
- Benítez, A. R. (1955) Informe elevado a la CNEF por la beca de estudio desarrollada en Europa de mayo a octubre de 1955. CNEF. Montevideo.
- Bentancor, Blanca (1954) “Educación y Educación Física.” Tesis para la obtención de título de Profesor de Educación Física. ISEF. CNEF. Montevideo. 93p.
- Blanchar, W. (1966): Carta del 26/04/66 enviada prof. Waldemar dirigida al interventor Washington López Ramírez solicitando la creación de Revista Uruguay de EF. Órgano Oficial de ISEF. Montevideo, ISEF. Archivo ISEF.
- Blanco, R. V. (1940) *Recreación. Juegos-Danzas-Rondas Musicales-Luchas. Su historia y fundamentos. Su aspecto fisiológico y pedagógico. Su valor moral y físico*. Montevideo: Ediciones Indoamérica.
- \_\_\_\_\_. (1948) *Educación Física. Un panorama de su historia*. Montevideo: Impresora Adroher.
- Brazeiro, Ciro (1954) *Recreación como solución a problemas sociales*. Tesis para la obtención de título de Profesor de Educación Física. ISEF. CNEF. Montevideo.
- Busch, Marta (1954) “Enseñanza del estilo croul.” Tesis para la obtención de título de Profesor de Educación Física. ISEF. CNEF, Montevideo. 98p.

- COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (CNEF) (1945) Curso para profesores. Período de inscripciones de ingresos para 1945. Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física, CNEF. Montevideo.
- \_\_\_\_\_. (1948) Memorandum sobre la organización de los estudios y catedráticos del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física. Curso para la preparación de Profesores de Educación Física – CNEF. Montevideo.
- \_\_\_\_\_. (1949a) *La Educación Física y la Recreación en el Uruguay. Origen. Plan de Acción*, Montevideo. CNEF.
- \_\_\_\_\_. (1949b) Decreto de Creación del Curso de Preparación de Profesores de Educación Física. En: CNEF. *La Educación Física y la recreación en el Uruguay. Origen. Plan de Acción*. Montevideo. Uruguay, p. 61-62.
- \_\_\_\_\_. (1950) Informe del III Congreso Panamericano de Educación Física. CNEF: Montevideo.
- \_\_\_\_\_. (1951) *Edufísica*. Órgano de la Comisión Nacional de Educación Física. Año 1 Número 1. Diciembre de 1951. CNEF. Montevideo. 38p.
- \_\_\_\_\_. (1952abcd) *Edufísica*. Órgano de la Comisión Nacional de Educación Física. Año 1 Número 2 a 5 respectivamente. Marzo, Julio, Setiembre y Octubre respectivamente de 1952. CNEF. Montevideo. 38p.
- \_\_\_\_\_. (1955) *Edufísica*. Órgano de la Comisión Nacional de Educación Física. Segunda Época. Año 1 Número 1. Enero de 1955. CNEF. Montevideo. 64p.
- \_\_\_\_\_. (1956a) *Anales de Educación Física*. Órgano Oficial de Documentación Administrativa y Técnica. Sección Revista Administrativa. Resoluciones de la CNEF (enero - febrero 1956). Datos proporcionados por la Jefatura de la Secretaría de Comisión. Tomo I, N.º 1, CNEF. Montevideo.
- \_\_\_\_\_. (1956b) *Anales de Educación Física*. Órgano Oficial de Documentación Administrativa y Técnica. Sección Revista Administrativa. Resoluciones de la CNEF (marzo - abril 1956). Datos proporcionados por la Jefatura de la Secretaría de Comisión. Tomo I, N.º 2, CNEF. Montevideo.
- \_\_\_\_\_. (1957) *Anales de Educación Física*. Órgano Oficial de Documentación Administrativa y Técnica. Sección Revista Administrativa. Resoluciones de la CNEF (diciembre 1956 a febrero 1957). Datos proporcionados por la Jefatura de la Secretaría de Comisión. Tomo II, N.º 1, CNEF. Montevideo.
- \_\_\_\_\_. (1959) Memoria Anual 1959, CNEF. Montevideo.
- \_\_\_\_\_. (195?) Manual de Recreación. Compilación de textos varios. CNEF. Montevideo.

- \_\_\_\_\_. (1961a) Anales de Educación Física. Órgano Oficial de Documentación Administrativa y Técnica. Tomo IV, N.º 1, CNEF. Montevideo.
- \_\_\_\_\_. (1961b) Anales de Educación Física. Órgano Oficial de Documentación Administrativa y Técnica. Tomo V, N.º 2, CNEF. Montevideo.
- CURSO PARA LA PREPARACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA (CPEF) (1948)
- Plan de Estudios del año 1948. CNEF: Montevideo. (Archivo de ISEF, Bibliorato I).
- \_\_\_\_\_. (1948a) Programa de Higiene. Primer año. CNEF. Montevideo. 2p.
- \_\_\_\_\_. (1948b) Programa de Biotipología. Tercer año. CNEF. Montevideo. 4p.
- \_\_\_\_\_. (1952a) Programa de Biología. Primer año. CNEF. Montevideo. 4p.
- \_\_\_\_\_. (1952b) Programa de Teoría de la Gimnasia. Tercer año. CNEF. Montevideo. 3p.
- Dalben, André (2011) Inezil Penna Marinho: formação de um intelectual da educação física. *Movimento*, vol. 17, núm. 1, enero-marzo, pp. 59-76, Escola de Educação Física, Rio Grande do Sul, Brasil.
- De Hegedüs, J. (1962) Informe resumido de los estudios realizados en la Escuela Superior de Deportes de Colonia-Alemania por Jorge de Hegedus Megadya durante año lectivo 1961-62 Presentado a la CNEF para su consideración. CNEF. Montevideo.
- \_\_\_\_\_. (2004) En recuerdo de Pedro de Hegedus. *Educación Física y Deportes Revista Digital*. Año 10, N.º 72, Buenos Aires, mayo de 2004.
- Disponible en < <http://www.efdeportes.com/> >. Acceso: 19 de abril de 2018.
- De María, Hugo Raúl (1954) “Condiciones del profesor de Educación Física”. Tesis para la obtención de título de Profesor de Educación Física. ISEF. CNEF. Montevideo. 118p.
- Diem, C. y Diem, L. (1961) Publicación del Ministerio de Educación y Justicia en homenaje a la primera visita del Dr, Carl Diem y la Sra. Liselott Diem a la República Argentina. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Educación Física. Buenos Aires, agosto de 1961.
- Diem, L. (1961) Los estadios de actividad física y el movimiento físico en el niño como medios educativos. En: Diem, C. y Diem, L. Publicación del Ministerio de Educación y Justicia en homenaje a la primera visita del Dr, Carl Diem y la Sra. Liselott Diem a la República Argentina Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Educación Física. Buenos Aires, agosto de 1961. p. 41-57.
- \_\_\_\_\_. (1969) *¿Quién es capaz de...?* Ejemplos para la educación del movimiento en los primeros grados de la educación primaria. Buenos Aires: Paidós. 51p.
- Dinegri Diez, M. (195?) Manual sobre Curso de Juegos y Deportes. Teoría. CNEF. Montevideo.

- Etchandy, A. (s/d) 100 años Comisión Nacional de Educación Física (1911 - 2011). Uruguay: Ministerio de Turismo y Deporte. 215p.
- Franzini, L.; Rodríguez, J.J. (1950) Informe de la delegación uruguaya a la II Lingiada, elevado a la Comisión Nacional de Educación Física el 31 de marzo de 1950. CNEF. Montevideo. 35 páginas escritas de ambos lados.
- Freire, P. (1987) *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI, 36° edición. 245p.
- Garateguy, René (1951) La Educación Física y recreación como factor social, complemento necesario de fábricas y talleres. Tesis para la obtención de título de Profesor de Educación Física. ISEF. CNEF. Montevideo.
- Girat de Rodríguez, Nelly (1954) “Rol del profesor de EF en la educación de los niños con trastornos emocionales”. Tesis para la obtención de título de Profesor de Educación Física. ISEF. CNEF. Montevideo. s/p.
- Herrera, J. M. (1950) Sin Título. En: CNEF. *Gimnástica femenina en el Uruguay*. Departamento Médico - Dirección Técnica. Comisión Nacional de Educación Física. Ponencia para el III Congreso Pan – Americano de Educación Física. Montevideo. pp. 5 – 10.
- INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (ISEF) (1952) Reglamento del Instituto Superior de Educación Física. ISEF – CNEF (Comisión Nacional de Educación Física), Montevideo. 10p.
- \_\_\_\_\_. (1955) Programa de Fisiología Aplicada. Tercer año. CNEF. Montevideo. 2p.
- \_\_\_\_\_. (1956) Plan de estudios del año 1956. Asignaturas discriminadas por año, carga horaria y programas de cada una de las unidades curriculares, ISEF – CNEF, 8/07/1959, Montevideo.
- \_\_\_\_\_. (1956a) Curso de Pedagogía. Programa de Pedagogía Descriptiva. Segundo año. Profesor Mario Dinegri Diez. 2p.
- \_\_\_\_\_. (1956b) Programa de Psicología. Segundo año. Profesora Eloisa G. E. de Lorenzo. 2 p.
- \_\_\_\_\_. (1956c) Programa de Pedagogía. Tercer año. Profesor Mario Dinegri Diez. 2p.
- \_\_\_\_\_. (1956d) Programa de Psicopedagogía. Tercer año. 1p.
- \_\_\_\_\_. (1956e) Reglamentación de la práctica docente para 2do. y 3er. Año. 2p.
- \_\_\_\_\_. (1956f) Programa de Técnica y Didáctica del Basketball y Volleyball. Segundo año. 1p.
- \_\_\_\_\_. (1956g) Programa de Basketball y Volleyball. Tercer año. 1p.
- \_\_\_\_\_. (1956h) Programa de Foot-ball. Primer año. 2 p.
- \_\_\_\_\_. (1956i) Folleto de difusión del “Profesorado en Educación Física”. ISEF – CNEF. Montevideo
- \_\_\_\_\_. (1956j) Programa de Teoría de la Gimnasia. Segundo Año. Profesor Alberto Langlade.
- \_\_\_\_\_. (1956k) Programa de Teoría de la Gimnasia. Tercer Año. Profesor Alberto Langlade.

- \_\_\_\_\_. (1956l) Programa de Biología. Primer año.
- \_\_\_\_\_. (1956m) Programa de Higiene. Primer año.
- \_\_\_\_\_. (1956n) Programa de Antropometría y Estadística. Segundo año.
- \_\_\_\_\_. (1956o) Programa de Biotipología. Tercer año.
- \_\_\_\_\_. (1956p) Programa de Fisiología Aplicada. Tercer año.
- \_\_\_\_\_. (1956q) Programa de Gimnasia Terapéutica. Tercer año.
- \_\_\_\_\_. (1966a) Programas de Tercer Año del Curso Profesional. Plan de Estudios 1966. ISEF – CNEF. Montevideo. 10p.
- \_\_\_\_\_. (1966b) Programas Curso Preparatorio. Plan de Estudios 1966. ISEF – CNEF. Montevideo. 13p.
- \_\_\_\_\_. (1966c) Programas de Segundo Año del Curso Profesional. Plan de Estudios 1966. ISEF – CNEF. Montevideo. 18p.
- \_\_\_\_\_. (1966d) Programa de Práctica Docente Liceal. Tercer Año del Curso Profesional. Plan de Estudios 1966. ISEF – CNEF. Montevideo. 3p.
- \_\_\_\_\_. (1966e) Programas de Primer Año del Curso Profesional. Plan de Estudios 1966. ISEF – CNEF. Montevideo. 23p.
- \_\_\_\_\_. (2014) Libro de registro de firmas de titulados en educación física, ISEF- Universidad de la República (Udelar). Montevideo.
- \_\_\_\_\_. - APE (1966) Anteproyecto de Plan de Estudios 1966 elevado por el Interventor de ISEF Teniente Coronel (EF) Washigton López Ramírez al Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social, Prof. Don Juan N. Pível Devoto, 21 de enero de 1966, ISEF, Exp. C.o. N° 145888, 5/66, Montevideo.
- \_\_\_\_\_. - PE (1966) Plan de Estudios 1966. Aprobado por Decreto del Poder Ejecutivo N.º 139 del 22 de marzo de 1966. Asignaturas discriminadas por año, carga horaria y programas de cada una de las unidades curriculares. ISEF – CNEF. Montevideo.
- \_\_\_\_\_. - RI (1966) Reglamento de Ingreso al ISEF. Reglamento sobre “Condiciones y Pruebas de Ingreso”. Aprobado por Decreto del Poder Ejecutivo N.º 26 del 20 de enero de 1966. *Revista Orienta*. Publicación Oficial de la Asociación de Profesores de Educación Física del Uruguay, Año VI N.º 13, julio 1966. Montevideo. pp. 26 – 37.
- \_\_\_\_\_. - RO (1966) Reglamento Orgánico del Instituto Superior de Educación Física. Aprobado por Decreto del Poder Ejecutivo N° 455 del 20 de setiembre de 1966. ISEF – CNEF. Montevideo.
- Langlade, A. (1947a) Teoría de la Gimnasia. Tesis de graduación/monografía. Con prólogo de Julio J. Rodríguez de noviembre de 1947 e introducción de Pedro de Hegedüs. 388p.



- \_\_\_\_\_. (1947b) Gimnástica femenina. 1º de junio de 1947. CPEF – CNEF. Montevideo.
- \_\_\_\_\_. (1948) Acta de Reunión de Profesores del Curso de Profesores de Educación Física del 11 de noviembre de 1948, elevada al Subdirector del Curso para Profesores, Don José Faravelli Musante el 12 de noviembre de 1948 por el Secretario del Curso para Profesores. Montevideo. Archivos ISEF. Montevideo. 3p.
- \_\_\_\_\_. (1949a) Carta dirigida a alumno de segundo año del Curso de Profesores de Educación Física por parte del Secretario del Curso, 20 de mayo de 1949. Archivos ISEF. Montevideo,
- \_\_\_\_\_. (1949b) Informe de Reunión de Profesores del Curso de Profesores de Educación Física del 10 de junio de 1949, elevada al Director del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física, Prof. Julio J. Rodríguez por el Jefe de Estudios. Archivo ISEF. Montevideo.
- \_\_\_\_\_. (s/d) Libro I Fiesta Internacional de Gimnasia. 156p. (1950)
- \_\_\_\_\_. (s/d) Libro III Cursos Internacionales de gimnasia. Campamento Internacional de Gimnasia. 125p. (1950)
- \_\_\_\_\_. (195?) Interpretación del movimiento en la gimnástica fundamental danesa, según Niels Bukh y Kristian Krogshede. CSEP-CNEF. Montevideo. 21p.
- \_\_\_\_\_. (195?) Los valores morfogenético – posturales en la actual gimnástica educativa. CSEP-CNEF. Montevideo. 85p.
- \_\_\_\_\_. (195?) Teoría general, especial y didáctica de la gimnasia. CPEF – CNEF. Montevideo. 8p.
- \_\_\_\_\_. (1950) Gimnástica Femenina. En: CNEF. *Gimnástica femenina en el Uruguay*. Departamento Médico - Dirección Técnica. Comisión Nacional de Educación Física. Ponencia para el III Congreso Pan – Americano de Educación Física. Montevideo. pp. 31 - 59. (Texto idéntico al texto editado para el Curso de Profesores de Educación Física por la CNEF el 1º de junio 1947).
- \_\_\_\_\_. (1951) Generalidades sobre los ejercicios de tronco y su clasificación. Agosto de 1951. CSEP-CNEF. Montevideo. 23p.
- \_\_\_\_\_. (1952) Apuntes de Teoría y Didáctica de la Gimnástica. Curso Superior de Educación Física. ISEF - CNEF, Agosto, 1952. Montevideo.
- \_\_\_\_\_. (1956a) Informe sobre Plan de estudios preparado por el Seminario del ISEF. 14 de abril de 1956. ISEF. Montevideo.
- \_\_\_\_\_. (1956b) Carta de la Jefatura de Estudios del Instituto Superior de Educación Física al Señor Director de la División Formación Profesional de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF). ISEF – CNEF. 22 de agosto de 1956. Montevideo.

- \_\_\_\_\_. (1956c) Carta elevada a la División de Formación Profesional de la CNEF, 2 de julio de 1956, ISEF – CNEF. Montevideo. (Archivos ISEF).
- \_\_\_\_\_. (1956d) Manual de Didáctica de la Gimnástica. Publicación N.º 1. ISEF – CNEF. Montevideo.
- \_\_\_\_\_. (1957) Carta elevada al Director de ISEF, Prof. Andrés Ciappesoni, por el Jefe de Estudios de ISEF, 20 de setiembre de 1957, ISEF-CNEF. Nota / Exp. N.º 290/57. (Archivos ISEF). Montevideo.
- \_\_\_\_\_. (1958) Ritmo y Gimnasia Colección EF. I. Gimnasia. Montevideo. Uruguay. 14p.
- \_\_\_\_\_. (1959) Algunas ideas sobre la utilización de los aparatos portátiles (manuales) en gimnasia. Colección Educación Física I. Gimnasia. Montevideo. Uruguay. 16p.
- \_\_\_\_\_. (1960) Gimnasia Moderna. Investigación sobre los orígenes, integración y actualidad de la ‘Gimnasia Moderna’. Trabajo presentado para optar por el título de Profesor Extraordinario en Teoría de la Gimnasia de la Universidad de Chile. Montevideo. abril 1960. 323p.
- \_\_\_\_\_. (1962) A Pedro de Hegedüs. *Orienta*. Publicación Oficial de la Asociación de Profesores de Educación Física. Año III, N.º 7, agosto de 1962. Montevideo. pp. 4 – 5.
- \_\_\_\_\_. (1963) Carta elevada al Director del Instituto Superior de Educación Física, Coronel Luis A. Bush, 8 de julio de 1963, luego de gira académica por la Universidad de Chile y de Tucumán, CNEF, Exp. 3309/63, Montevideo. (Archivos ISEF)
- \_\_\_\_\_. (1966) Carta elevada 29/04/66 al Director Interino de ISEF, Interventor Teniente Coronel W. López Ramírez, con motivo de respuesta a su solicitud con valoración del Proyecto de creación de Revista Uruguaya de Educación Física. Órgano Oficial de ISEF. Exp. N.º 183/66, Montevideo. (Archivos ISEF)
- \_\_\_\_\_.; Rey de Langlade, N. (s/d) Libro IV Suecia Post Lingíada. 192p. (1950)
- \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_.; Orlando, J. C. (s/d) Moderno Concepto sobre la curva de fatiga o progresión en la intensidad del esfuerzo en un esquema de gimnasia educativa. CPEF – CNEF. Montevideo. 28p.
- Liebowitz, C. (1948) Curso de Técnica de basketball. CNEF. Montevideo. febrero.
- Lodeiro, P. (1989) Destellos del Curso de Profesores de Educación Física (desde los orígenes al 89). Magui. Montevideo.
- López Ramírez, Washington (1966a) Carta elevada al Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social, Prof. Don Juan N. Pível Devoto, 21 de setiembre de 1966, con informe de las actuaciones encomendadas a partir de la Intervención del ISEF. ISEF, Exp. N.º 163/966, Montevideo.

- \_\_\_\_\_. (1966b) Nota de concepto sobre la actuación cumplida por de los docentes de ISEF elevada a la CNEF, desde el 14 de setiembre de 1965 hasta el 26 de setiembre de 1966. ISEF – CNEF. Montevideo. (Archivos ISEF)
- \_\_\_\_\_. (1966c) Solicitud del 27/04/66 al Jefe de Estudios, Alberto Langlade para emitir opinión sobre el Proyecto de creación de Revista Uruguaya de Educación Física. Órgano Oficial de ISEF. Exp. N.º 183/66, Montevideo. (Archivos ISEF)
- \_\_\_\_\_. (1966d) Nota del 30/04/66 dejando constancia que el Proyecto de creación de Revista Uruguaya de Educación Física. Órgano Oficial de ISEF se considere en la estructuración del futuro Reglamento Orgánico de ISEF y “oportunamente reactualícese esta gestión con elevación a la CNEF” Exp. N.º 183/66. Montevideo. (Archivos ISEF)
- \_\_\_\_\_. (1966e) Nota del 7/11/66 dirigida a la CNEF de Proyecto de creación de Revista Uruguaya de Educación Física. Órgano Oficial de ISEF. Exp. N.º 183/66, Montevideo. (Archivos ISEF)
- \_\_\_\_\_. (1966f) Nota del 30/8/66 dirigida a la CNEF de solicitud de un docente que integre Comisión de Uniforme. Exp. N.º 153/66, Montevideo. (Archivos ISEF)
- \_\_\_\_\_. (1966g) Nota del 12/09/66 dirigida a la CNEF de solicitud de Revisión de las Voces de Mando. Exp. N.º 157/66, Montevideo. (Archivos ISEF).
- Maggiolo, O. (1986) *Plan de Reestructura de la Universidad de la República*. Universidad de la República. Montevideo
- Mangini, S. (1951) El deporte y la biotipología racial. Tesis para la obtención de título de Profesor de Educación Física. ISEF. CNEF. Montevideo. 24p.
- Marinho Penna, I. (1956) El juego – Teoría de la transfiguración. *Anales de Educación Física*, Órgano de Documentación Administrativa y Técnica CNEF. Publicación Bimestral, Tomo 1, N.º 2, Marzo – Abril, CNEF. Montevideo. pp. 79 – 83.
- \_\_\_\_\_. (1949) Curso de Extensión Universitaria “Contribución lógica para el método en EF”. CNEF. Montevideo.
- Mauad, Salvador (1953) “La Educación Física en un presente con miras a un futuro”. Tesis para la obtención de título de Profesor de Educación Física. ISEF. CNEF. Montevideo. 87p.
- Medau, H. (1956) Ideas para una nueva educación física de la mujer. En: *Anales de Educación Física*. Órgano Oficial de Documentación Administrativa y Técnica. Publicación Bimestral. Tomo I N.º 1, Enero – Febrero 1956, CNEF. Montevideo. (Traducido del alemán por Baltasar Mezzera de la revista “Leibesübungen” N.º 8, Agosto de 1955, Francfort del Main). pp. 79 -83.

- Mendoza, T. (1960) Informe oficial del Presidente de la CNEF con motivo de su designación para concurrir en representación del Instituto, elevado a la CNEF, a los Juegos de la XVII Olimpiada, Roma. Montevideo. CNEF.
- Odizzio de Raggio, Marta (1954) El lider. Tesis para la obtención de título de Profesor de Educación Física. ISEF. CNEF. Montevideo.
- Pereyra, Guillermo J. (1954) Campamentos. Tesis para la obtención de título de Profesor de Educación Física. ISEF. CNEF. Montevideo. 154p.
- Pereyra, J. (1950) Informe elevado a la CNEF relativo a la participación como delegado oficial en la XXI Conferencia de la American Camping Association y gira de estudios por países de Europa. CNEF. Montevideo. 18 de julio. 54p.
- Preobrayensky, Irene (1954) “Técnica del basketball femenino”. Tesis para la obtención de título de Profesor de Educación Física. ISEF. CNEF. Montevideo. 148p.
- Rey de Langlade, N. (1950) Sin Título. En: CNEF. *Gimnástica femenina en el Uruguay*. Departamento Médico - Dirección Técnica. Comisión Nacional de Educación Física. Ponencia para el III Congreso Pan – Americano de Educación Física. Montevideo. pp. 11 – 30.
- \_\_\_\_\_. (1957) Informe elevado a la CNEF del I Seminario de Educación Física Interamericano, Santiago de Chile , 5 al 14 octubre 1956. CNEF. Montevideo, 21 de enero.
- \_\_\_\_\_. (1959) Informe elevado a la CNEF del II Seminario Interamericano de Educación Física, Lima, 11 al 18 de octubre de 1958. CNEF. Montevideo, 2 de febrero.
- \_\_\_\_\_. (1966) Carta elevada el 28/09/66 al Interventor de ISEF Teniente Coronel W. L. Ramírez, solicitando licencia con goce de sueldo por 60 días a partir del 20 de octubre para concurrir a Alemania y Escandinavia. ISEF. Montevideo. (Archivo ISEF)
- Rodríguez, J. J. (1939) Programa de Estudios. Instituto Nacional de Educación Física. CNEF. Montevideo.
- Schmith, E. (1960) Informe de Estudios cumplidos durante el año 1959-1960, con motivo de la Beca otorgada por la República Federal de Alemania a la Profesora Eva S. Schmith presentado a la CNEF para su consideración, octubre. Montevideo. CNEF.
- Sosa, Enriqueta (1954) “La arquitectura en la Educación Física”. Tesis para la obtención de título de Profesor de Educación Física. ISEF. CNEF. Montevideo. 53p.
- Universidad de la República (Udelar) (1965) Educación Física: resonancias de un conflicto. ¿Resurrección en la Universidad? ¿Educación Física a la Universidad? Reportajes por Franklin Morales. *Gaceta de la Universidad*. Publicación Oficial de la Universidad de la República. Año VIII, N° 36, Octubre, Departamento de Publicaciones Udelar. Montevideo pp. 8 – 10.

- Uruguay (1958) Ley Orgánica de la Universidad de la República (Ley Nro.2.549), de 1958.  
*Diario Oficial*, Montevideo-Uruguay, 29 de octubre.
- \_\_\_\_\_. (1989) Ley 16.086 Alberto Langlade. República Oriental del Uruguay. 10/10/1989.  
Disponible  
en:<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.aspLey=16086&Anchor> (Acceso:  
23/1/2016).
- Vaz Ferreira, C. (1922 [1959]) La educación física. *Anales de Educación Física* de la CNEF. Tomo III,  
N.º 1. Montevideo: CNEF. pp. 33-51.

## Referencias

- Agamben, G. (2008) *Homo Sacer II*. El reino y la gloria. Para una genealogía teológica de la economía y del gobierno. Madrid: Editora Nacional. 359p.
- Aisenstein, A. (2017) Cambios y continuidades en la formación de profesores de educación física. argentina, primera mitad del siglo xx. *Primer Coloquio Uruguayo de Historia de la Educación Física*, Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, ISEF -Udelar, 15 y 16 de junio, Paysandú, Uruguay.
- Aisenstein, A.; Elías, L. (2018) Influencias de la YMCA en la cultura institucional del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) Gral. Belgrano. Argentina, 1939 – 1967. *XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana Políticas, espacio público y disputas en la historia de la educación en América Latina, a 100 años de la reforma de Córdoba*. Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación, Montevideo, Uruguay, 28 febrero al 3 marzo.
- \_\_\_\_\_.; Feguin, M. (2016) Diseño de sujetos morales, sanos y patriotas. Formación de profesores de Educación Física. Argentina, 1938–1967. *Pedagogía y Saberes* No. 44. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. pp. 9–20.
- \_\_\_\_\_.; Ganz, N.; Perczyk, J. (2001) El deporte en la escuela. Los límites de la recontextualización. En: \_\_\_\_\_. *et.al.* (comps.) *Estudios sobre deporte*, Buenos Aires: Libros del Rojas. pp. 167 – 198.
- Alonso, V. (2012) La cuestión de la gimnasia (o la gimnasia en cuestión): trayectos de una disciplina fuera y dentro del instituto superior de educación física. En: Actas del XIV Encuentro Nacional IX Internacional de Investigadores en Educación Física, Montevideo, Uruguay. Disponible en: <http://www.isef.edu.uy/files/2014/10/ALONSO-2.pdf> . Visitado el: 1-4-16.
- \_\_\_\_\_. Corvo, L.; González, J.; Mato, L.; Ruggiano, F. (2015) La gimnasia de educar los cuerpos. Un análisis sobre los discursos de la(s) gimnasia(s) en el Instituto Superior de Educación Física del Uruguay. *Melea Kai Gyia*. Revista de Educación Corporal del Centro Interdisciplinario, Cuerpo, Educación, Sociedad. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, FHCE - UNLP. En prensa.
- \_\_\_\_\_.; Corvo, L.; González, J.; Mato, L.; Rodríguez Giménez, R. (2018) Ambivalencias de las exhibiciones gimnásticas durante la dictadura cívico-militar en Uruguay (1973- 1985). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 18 (48), Sociedad Brasileira de História da Educação, Maringá, disponible en: <<http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e021>>, acceso: 2/06/18. pp. 1 – 19.
- Althusser, Luis (2004) *Para leer el capital*. México: Siglo XXI.

- Ardao, A. (2008) *Espiritualismo y Positivismo en el Uruguay*. Montevideo: Ediciones Universitarias [1950].
- Bargas, M. L. (2012) Cada cual en su justo lugar. Diferencias sexuales en las aplicaciones de la biología en la Argentina. En: Miranda, M.; Vallejo g. (Dirs.) *Una historia de la eugenesia*. Argentina y las redes biopolíticas internacionales 1912 – 1945. Buenos Aires: Biblos. pp. 437 – 460.
- Barrán, J. P. (1994) *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo 1: *La cultura “bárbara”*. Tomo 2: *El disciplinamiento*. Montevideo: Banda Oriental.
- \_\_\_\_\_. (1995) *Medicina y Sociedad en el Uruguay del Novecientos. La invención del cuerpo*. Montevideo: Banda Oriental.
- \_\_\_\_\_. (1999) Biología, Medicina y Eugenesia en Uruguay. *Asclepio* No\ LI-2-1999. Disponible en: <http://asclepio.revistas.csic.es>.
- \_\_\_\_\_. *et. al.* (1996) (Dir.) *Historias de la vida privada en el Uruguay. Entre la honra y el desorden 1780 – 1870*, Tomo I. Montevideo: Taurus.
- \_\_\_\_\_.; Caetano, G.; Porzecanski, T. (2004) (Dir.) *Historias de la vida privada en el Uruguay. Tomo 3. Individuo y soledades 1920 – 1990*. Uruguay: Taurus. Segunda edición. 357p.
- Behares, L. E. (2004) “Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la ‘fantasía didáctica’”. En Behares, L. E. (dir.) *Didáctica mínima. Los Acontecimientos del Saber*; Psicolibros, Montevideo, pp. 11-30.
- \_\_\_\_\_. (2005). Didáctica Moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas? En: \_\_\_\_\_. y Colombo (comps.) (2005) *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*. Montevideo: FHCE; pp. 9-15.
- \_\_\_\_\_. (2006) La dialéctica de las indentificaciones lingüísticas en el acontecimiento didáctico, en el marco de referencia de las políticas educativo-lingüísticas. En: Barrios, G.; \_\_\_\_\_., *Políticas e Identidades Lingüísticas en el Cono Sur*. Udelar, FHCE, AUGM: Dpto. Publicaciones FHCE. pp. 43 -52.
- \_\_\_\_\_. (2007) Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *ETD (Educación Temática Digital)*, Campinas, V. 8, n. esp. Junio 2007. pp. 1 – 21. Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/688> Acceso: 4-06-18.
- \_\_\_\_\_. (2008) Notas para el abordaje de la noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. En: *Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas*, Porto Alegre, UFRGS, pp. 125-131.

- \_\_\_\_\_. (2011) *Enseñanza y producción de conocimiento*. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: CSIC – Udelar.
- \_\_\_\_\_. (2015) Enseñanza y educación: la contribución de Herbart a su distinción y a sus relaciones. *Dossier: En torno a la obra de Johann Fiedrich Herbart*. *Revista Didáskomai*. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza, Dpto. de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE - Udelar, Montevideo, N.º. 6, pp. 13 – 36.
- Birgin, A. (1999) El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego. Buenos Aires: Troquel. 143p.
- Bontempo, M. P. (2011). Para Ti: una revista moderna para una mujer moderna 1922-1935. *Estudios Sociales*, v. 41. pp. 127-156. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.bontempo/5>, Acceso: 28-07-18
- \_\_\_\_\_. (2012) Editorial Atlántida. Un continente de publicaciones, 1918-1936. Tesis doctoral. Doctorado en Historia. Universidad de San Andrés. Buenos Aires. 370p.
- Bordoli, E. (2005) “La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del de seo”. En: Behares, L. y S. Colombo (comps.) *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*, FHCE, Montevideo, pp. 17-25.
- \_\_\_\_\_. (2007) La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En: \_\_\_\_\_ y Blezio, C. (comps.) *El borde de lo (in)enseñable*. Anotaciones para una teoría de la enseñanza. Montevideo: FHCE. pp. 27-52.
- \_\_\_\_\_. (2011) Reflexiones en torno a la enseñanza. Notas mínimas. *Revista Didáskomai*. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza, Dpto. de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE - Udelar, Montevideo. N.º 2, pp. 93-105.
- \_\_\_\_\_. (2015) La construcción de la relación pedagógica en escuela uruguaya. Sujetos, saber y go bierno de los niños. Montevideo: FHCE-Udelar. Tesis (Maestría en Ciencias Humanas). 226p.
- \_\_\_\_\_, (2016) Formas escolares y sentidos educativos en enseñanza primaria. Análisis del proceso de construcción del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005-2019). Tesis de Doctorado. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina. Programa de Doctorado en Ciencias Sociales.
- \_\_\_\_\_. (2017) Aportes del análisis político del discurso a la investigación educativa. Reflexiones en torno al concepto hibridación discursiva. VII Jornadas de Investigación, VI Jornadas de Extensión y V Encuentro de Egresados y Maestrandos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 11 al 13 de octubre de 2017.
- Bourdieu, P. (2000) La dominación masculina. Barcelona: Anagrama.



- Bracht, V.; Caparróz, F. (2009) El deporte como contenido de la Educación Física escolar: la perspectiva crítica de la Educación Física brasileña. En: Álvarez, L.; Gómez, R. (Coords.) *La Educación Física y el deporte en la edad escolar*. Buenos Aires: Miño y Davila. pp. 53 – 89.
- Broquetas, M. (2008) Liberalización económica, dictadura y resistencia. 1965 – 1985. En: AAVV *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890 – 2005)*. Ministerio de Relaciones Exteriores, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo: Banda Oriental. pp. 163 – 210.
- \_\_\_\_\_. (2014) *La trama autoritaria. Derechas y violencia en Uruguay (1958 – 1966)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. 280p.
- \_\_\_\_\_. (2016) Entre la reacción y la restauración. Derechas y violencia en Uruguay en los inicios de la crisis de la década de 1960. *Estudios Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 142-166, jan.-abr. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.15448/1980-864X.2016.1.21839>> Acceso: 13 de marzo 2018.
- Buenfil, R. N. (1993) *Análisis de Discurso y Educación*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Butler, J. (2005) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós. 1º reimpresión. (1º ed. en inglés en 1993). 345p.
- \_\_\_\_\_. (2011) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. España: Paidós. 4º reimpresión. (1º ed. en inglés en 1990). 316p.
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En M. Caruso; I. Dussel; P. Pineau (eds.). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós. pp. 93 – 131.
- Castro, E. (2004) *El vocabulario de Michel Foucault*. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. Prometeo. 376p.
- Craviotto, A.; Malán, P. (2014) Entre la gimnasia y el deporte: la configuración de la educación física en el Uruguay (1911-1930). *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 7, n.1, p. 32-42. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/50930/31699>
- Dalben, A. (2011) Inezil Penna Marinho: formação de um intelectual da educação física Movimento v. 17, n. 1, jan./mar. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/16968/12942> Acceso: 30 julio 2018.

- Da Cunha Baia, A. (2012) *Associação Cristã de Moços no Brasil: um projeto de formação moral, intelectual e física (1890-1929)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG).
- Da Silva, G. (2015) Outros contornos para as Histórias da Educação Física no Brasil: Indicis de referencias estadounidenses na escolarização da disciplina em Minas Gerais. En: Martínez Moctezuma, L. (Coord.) *Formando el cuerpo del ciudadano*. Aportes para una historia de la educación física en latinoamérica. Universidad Autónoma del Estado de Morelos: Morelos, Instituto del Deporte, pp. 239 – 258.
- \_\_\_\_\_. (2017) *A Associação Cristã de Moços e experiências de escolarização da Educação Física no Brasil*: sujeitos, ideias e práticas acemistas em circulação. Tesis Doctorado en Educación Facultad de Educação, UFMG, Belo Horizonte. 236p.
- \_\_\_\_\_.; Linhales, M. (2018) *A Young Men's Christian Association - YMCA e a formação de diretores físicos: a preparação especializada em Chicago*. XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana Políticas, espacio público y disputas en la historia de la educación en América Latina, a 100 años de la reforma de Córdoba. Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación, Montevideo, Uruguay, 28 febrero al 3 marzo.
- Darré, S. (2005) *Políticas de género y discurso pedagógico*. La educación sexual en el Uruguay del siglo XX. Montevideo: Trilce. 184p.
- D'avenia, L. (2014) Desarrollismo y educación en Uruguay en los 60. Aproximación a la producción de conocimiento sobre educación y a la agenda de la política educativa de la CIDE. *Contemporánea*, Historia y problemas del siglo XX | Año 5, Volumen 5. pp. 147 - 166.
- Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, Á. (1991) *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique. 63p.
- \_\_\_\_\_. (1988) *Didáctica y currículum*. México: Nuevomar.
- Dogliotti, P. (2009) “Cuerpo y currículum: un análisis de los planes de estudio de la formación del profesor de Educación Física del ISEF (1939-1988)”. En: *II Jornadas de Investigación en Humanidades*, FHCE - Udelar, Montevideo, nov. de 2009 (en CD).
- \_\_\_\_\_. (2011) Deporte, Educación Física y Escuela. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*. Año 4. N.º 4. Octubre 2011. Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes. Montevideo: IUACJ. pp. 4 – 12.
- \_\_\_\_\_. (2012) *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)*. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria, Comisión Sectorial de Enseñanza, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,

Área Social, Universidad de la República, Montevideo, 327p. Disponible en: [http://posgrado.s.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis\\_paola\\_dogliotti.pdf](http://posgrado.s.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_paola_dogliotti.pdf). (Acceso: 1-3-16).

\_\_\_\_\_. (2014) “Educación/enseñanza del cuerpo y género en la formación de profesores de educación física en el Uruguay (1949-1959)”. Ponencia presentada en el *XV Encuentro Nacional, X Internacional de Investigadores en Educación Física* y I Encuentro de Extensión, Instituto Superior de Educación Física, 16 a 18 de octubre de 2014, Montevideo.

\_\_\_\_\_. (2015) *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)*, Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República (Udelar), Montevideo.

\_\_\_\_\_. (2016) El *homo sportivus* en la formación de docentes de educación física en el Uruguay (1906-1956)”. *Pedagogía y Saberes* No. 44. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. pp. 21–34. ISSN: Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4060/3488>

\_\_\_\_\_. (2018) La democratización de la educación superior en el Uruguay: el caso del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República. En: Crisorio, R.; Seré Quintero, C.; Rocha Bidegain, A. L. (comps.) *Democratización de la Educación Superior: políticas, actores e instituciones*. Buenos Aires: Editorial Biblos, pp. 46 - 60.

\_\_\_\_\_.; Malán, P. (2015). La influencia protestante y del movimiento de Springfield College en la educación del cuerpo y la educación física en el Uruguay. En: Martínez Moctezuma, L. (coord.) *Formando el cuerpo del ciudadano*. Aportes para una historia de la educación física en Latinoamérica. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos: Morelos, Instituto del Deporte, pp. 279 – 304.

\_\_\_\_\_.; Torrón, A. (2015) Algunas notas sobre el concepto de instrucción en Herbart. DOSSIER: En torno a la obra de Johann Friedrich Herbart. *Revista Didáskomai*, Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, Montevideo, n° 6, pp. 39 – 52.

Dussel, I. (2011) Prólogo. En: Scharagrodsky (comp.) *La invención del “homo gymnasticus”*. *Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo. pp. 9-14.

Escolano, A. (2000) El espacio escolar como escenario y como representación. *Revista TELAS*, v. 1 n.º 2. Disponible en: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23853/16826>. Acceso: 22-08-18

Espósito, R. (2011) *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu. 320p.

- Fausto-Sterling, A. (2006) *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.
- Filho, A. L. *et al.* (2010) “O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física”, *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, Nº 01, janeiro/marzo. pp. 11-29. Disponible en: <http://www.ufrgs.br/revistamovimento>. Acceso: 20/02/12.
- Foucault, M. (1989) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (1991a) *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI. Vigésimo primera edición. 194p.
- \_\_\_\_\_. (1991b) *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI. Décimo quinta edición. 355p.
- \_\_\_\_\_. (1992a) *Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI. Vigésima edición. 194p.
- \_\_\_\_\_. (1992b) Nietzsche, la genealogía, la historia. En: \_\_\_\_\_. *Genealogía del poder*, Madrid, La Piqueta, pp. 7-29.
- \_\_\_\_\_. (2006) *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 488p.
- \_\_\_\_\_. (2007) *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 401p.
- \_\_\_\_\_. (2014) *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, sexta reimprisa, 287p.
- Fraga, A.; Goellner, S.; Silva, A. (2011) “Toda la ciencia es la imaginación”: representaciones de género en las obras inaugurales de Fernando de Acevedo. En: Scharagrodsky, P. (comp.). (2011). *La invención del “Homo gymnasticus”*. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente. Buenos Aires: Prometeo. pp. 373 – 393.
- Fuentes, N.; Muño, J. (2015) Una historia de prescripciones. El rol social y la figura del profesor de educación física en la propuesta de Langlade (curso Teoría de la Gimnasia 1956), Tesina para recibir título de Licenciado en educación Física, Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, Montevideo. 62p.
- Galak, E. (2016) *Educar los cuerpos al servicio de la política*. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil. Buenos Aires: Biblos. 203p.
- 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. Buenos Aires: Prometeo. pp. 77–95.

- Goellner, S. (2008a) El deporte y la cultura *fitness* como espacios de generificación de los cuerpos. En: Scharagrodsky, P. (comp.) *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo. pp. 137-152.
- \_\_\_\_\_. (2008b) “As mulheres fortes são aquelas que fazem uma raça forte”: esporte, eugenia e nacionalismo no Brasil no início do século XX. *Revista de História do Esporte* V. 1, Nº 1, jun. Disponible en: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Record/article/view/790/731> Acceso: 15 junio 2018.
- Gomensoro, A. (2012) “Historia de la formación de docentes en educación física en Uruguay”. En: González, M. (comp.) *La educación física en Latinoamérica. Orígenes y trayectorias de la formación de profesores*, Tucumán: EDUNT. pp. 69 – 90.
- Gramsci, A. (1963) *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.
- Herbart, J.F (1935) *Bosquejo para una curso de pedagogía*. Traducido por Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- Herold Junior, C. (2016) O escotismo, a vida urbana e a natureza na educação do corpo nas primeiras décadas do século XX. En: Soares, C. L. (Org.) *Uma educação pela natureza. A vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana*. Campinas, SP: Autores Associados. pp. 141 – 156.
- \_\_\_\_\_.; Vaz, A. F. (2012) “A educação corporal em Baden-Powell: o movimento escoteiro contra o intelectualismo escolar” *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, UNICAMP, v. 47, p. 166-184.
- 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) . De la Revolución francesa a la Gran Guerra. Buenos Aires: Taurus. pp. 295 – 354.
- Kant, I. (2009) *Sobre Pedagogía*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor, Editorial Universidad Nacional de Córdoba. 127p.
- Laclau, E. (1996) *Emancipación y diferencia*. Argentina: Editorial Ariel. 215p.
- \_\_\_\_\_.; (2014) *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_.; Mouffe, C. (1993) Posmarxismo sin pedido de disculpas. En: \_\_\_\_\_. *Nuevas Reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, pp. 111-145.
- \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. (2006) *Hegemonía y estrategia socialista*. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 1º reimpresión (1º edición en inglés: 1985).
- Langlade, A. (1966) *Gimnasia Especial Correctiva*. Buenos Aires: Stadium. 526p.
- \_\_\_\_\_. (1976) *Fútbol. Entrenamiento Para La Alta Competencia*. Buenos Aires: Stadium.

- \_\_\_\_\_.; Rey de Langlade, N. (1965) *Teoría general de la gimnasia*. Argentina: Universidad Nacional de Tucumán.
- \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. (1970) *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. (1976) *Actividades físicas programadas en la rehabilitación de algunas cardiopatías*, Buenos Aires: Stadium.
- Lavrin, A. (2005) *Mujeres, feminismo y cambio social en Argentina, Chile y Uruguay 1890-1940*. Santiago de Chile: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana; Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. 527p.
- Ledesma, N.; Valobra, A. (2012) Eugenesia y derechos: idearios médico-políticos sobre los roles públicos y privados de las mujeres en la Argentina, 1930-1945. En: Miranda, M.; Vallejo, G. (Dirs.) *Una historia de la Eugenesia*. Argentina y las redes biopolíticas internacionales 1912-1945. Buenos Aires: Biblos. pp. 411-436.
- Lima, A. (2008). Elogio a la perfección o miedo a la im-perfección. Eugenesia: ¿Origen de la intervención estatal en las actividades físicas? (1875-1925)” (Tesina de Grado), Facultad de Ciencias Sociales- UdelaR, Montevideo.
- Linhales, M. (2015) Tránsito de sujetos y métodos norteamericanos: propuestas para la enseñanza de la educación física dentro y fuera de las escuelas brasileñas. En: En: Martínez Moctezuma, L. (coord.) *Formando el cuerpo del ciudadano*. Aportes para una historia de la educación física en Latinoamérica. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos: Morelos, Instituto del Deporte, pp. 259 – 278.
- Ljunggren, J. (2011) ¿Por qué la gimnasia de Ling? El desarrollo de la gimnasia sueca durante el siglo XIX. En: Scharagrodsky (comp.) (2011) *La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo; pp. 37-51.
- Malán, P. (2013) La demanda planteada por la religión a la formación en Educación Física: un “ethos corporal”. *Fermentario*. n. 7, Dpto de Historia y Filosofía de la Educación. Instituto de Educación, UdelaR, Montevideo. Disponible en: <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/126/176> Acceso: 21 julio 2018. pp. 1 – 13.
- \_\_\_\_\_. (2017) *Cristiandad Muscular y crisis del ethos valdense: Un estudio discursivo del ingreso del deporte a las Uniones Cristianas de Jóvenes de las colonias valdenses del Uruguay (1920 – 1970)*. Tesis de Maestría en Educación Corporal. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata. 217p.

- Markarian, V. (2004) Al ritmo del reloj: adolescentes uruguayos de los años cincuenta. En: Barrán, J. P.; Caetano, G.; Porzecanski, T. (Dir.) *Historias de la vida privada en el Uruguay. Tomo 3. Individuo y soledades 1920 – 1990*. Uruguay: Taurus. Segunda edición. pp. 239 – 264.
- Martínez Moctezuma, L. (2015) El cambio hacia un modelo norteamericano de educación física: las Misiones Culturales en el México rural, 1923 – 1940. En \_\_\_\_\_. (Coord.) *Formando el cuerpo del ciudadano. Aportes para una historia de la educación física en Latinoamérica*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos: Morelos, Instituto del Deporte, pp. 305 – 328.
- Martínez, M. y Melano, I. (2016) El ideario del Instituto Nacional de Educación Física Gral. Manuel Belgrano. Una mirada a la cultura escolar desde las voces de los actores. Argentina. Ponencia presentada en el XII CIHELA. Medellín, Colombia. 15 al 18 de marzo 2016.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Aisenstein, A., (2016) La prensa de estudiantes como componente del dispositivo de formación de profesores de Educación Física en el INEF Gral. Belgrano (Argentina, 1940-1950) *I Jornadas sobre Prensa y Educación*, 24 y 25 de noviembre de 2016, La Plata. Argentina.
- Martínez Blanco, A.; Piriz, R.; Risso, A.; Rodríguez, C.; Verrastro, I. (2015) El cuerpo que ingresa a la Educación Física: análisis de los dispositivos de ingreso al Curso de Profesores de Educación Física de los años 1939 y 1966. Tesis de Grado. Instituto Superior de Educación Física, UdelAR, Uruguay. 103p.
- Martinis, P. (2013) *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Uruguay: Universidad de la República, Comisión Sectorial de Investigación Científica, Colección Biblioteca Plural.
- Méndez, L. (2016) *Una vez guía, siempre guía*. Scoutismo en clave femenina, 1910 – 1955. En: Scharagrodsky, P. (Coord.) *Mujeres en movimiento: deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870 – 1980*. Buenos Aires: Prometeo Libros. pp. 2015 – 223.
- \_\_\_\_\_. ; Scharagrodsky, P. (2016) El escautismo en la Argentina: los diferentes sentidos sobre la naturaleza y la vida al aire libre a principios del siglo XX. En: Soares, C. L. (Org.) *Uma educação pela natureza. A vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana*. Campinas, SP: Autores Associados. pp. 113 – 140.
- Milner, J. C. (2008). *El judío de saber*. Buenos Aires: Manantial.
- Miranda, M. A. (2012) La Argentina en el escenario eugénico internacional. En: Una Historia de la Eugenia: Argentina y las redes biopolíticas internacionales 1912 – 1945. Buenos Aires: Biblos. pp. 19-64.



- \_\_\_\_\_. ; Vallejo, G. (2012) Introducción. En: \_\_\_\_\_. ; Vallejo, G. (Dirs.) Una Historia de la Eugenia: Argentina y las redes biopolíticas internacionales 1912 – 1945. Buenos Aires: Biblos. pp. 11-17.
- Moreno, A.; V. Segantini (2011) “La gimnasia y los ejercicios físicos en la formación de profesoras y en la enseñanza primaria: elementos para comprender el enraizamiento y afirmación de la educación física escolar (Belo Horizonte, 1906-1920)”. En: Scharagrodsky, P. (comp.) *La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 395-421.
- Morgade, G. (1997) La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos. En: \_\_\_\_\_. (Comp.) *Mujeres en la educación: género y docencia en la Argentina 1870-1930*, Buenos Aires: Miño y Dávila. pp. 67-114.
- Mosse, G. (2007) *La nacionalización de las masas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Muiño, J. (2018) De pro/prescripciones morales y técnicas. Una aproximación a la figura del profesor de educación física en la obra de Langlade. En: Dogliotti, P. (Coord.) *Cuerpo. Curriculum y discurso. Un análisis de políticas de educación física en el Uruguay*. Montevideo: CSIC, Biblioteca Plural, Udelar. pp. 101-111.
- Nahum, B. (2008). *Breve Historia del Uruguay independiente*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- \_\_\_\_\_. ; Cocchi, A.; Frega, A.; Trochón, I. (2007) Historia Uruguay. Tomo 7. Crisis política y recuperación económica 1930 – 1958. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. 165p.
- \_\_\_\_\_. ; Frega, A.; Maronna, M. ; Trochón, I. (1991) Historia Uruguay. Tomo 8. El fin del Uruguay liberal 1959 – 1973. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental. 184p.
- Nari, M. (2004) *Políticas de la maternidad y meternalismo político, Buenos Aires (1890-1940)*. Buenos Aires: Biblos.
- Páez, S. (2018) Problematización del carácter ideológico de la educación física escolar como equiva- lente a salud. Mimeo.
- Park, R. J. (1987) Physiologists, Physicians and Physical Educators: Nineteenth Century Biology and Exercise, Hygienic and Educative. *Journal of Sport History* 14, no. 1. pp. 28-60.
- Pêcheux, M. (1990) *O Discurso. Estrutura ou acontecimento*, Pontes, Campinas.
- Preciado, B. (2008) *Testo yonqui. Sexo, drogas y biopolítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Quitau, E. (2017) Asociacionismo gimnástico alemán en Brasil (1858-1958). *Primer Coloquio Uruguayo de Historia de la Educación Física*, Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, ISEF -Udelar, 15 y 16 de junio, Paysandú, Uruguay.



- Real de Azúa, Carlos (1988) *Partidos, política y poder en el Uruguay* (1971, Coyuntura y pronóstico), Montevideo: FHC.
- Reggiani, A. (2007) De rastacueros a expertos. Modernización, diplomacia cultural y circuitos académicos transnacionales, 1870-1940". En: Salvatore, R. (comp.) *Lugares del saber: Contextos locales y redes transnacionales en la formación del conocimiento*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- \_\_\_\_\_. (2014) Eugenesia y cultura física. Tres trayectorias históricas: Francia, Gran Bretaña y Argentina. En: Scharagrodsky, P. (comp.) *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina 1880 – 1970*. Buenos Aires: Prometeo. pp. 17 – 58.
- \_\_\_\_\_. (2016) Constitución, biotipología y cultura física femenina. En: Scharagrodsky, P. (Coord.) *Mujeres en movimiento*. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980. Buenos Aires: Prometeo. pp. 127-159.
- \_\_\_\_\_.; Scharagrodsky, P. (2016) Circulación, difusión y apropiación de saberes y prácticas corporales: el caso de la gimnasia 'femenina' de Ruth Schwarz de Morgenroth, 1935-1945. En: Scharagrodsky, P. (Coord.) *Mujeres en movimiento*. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980. Buenos Aires: Prometeo. pp. 49-84.
- Rodríguez, C. (2016) El examen de ingreso al Curso de Profesores de Educación Física en el Uruguay. Una herramienta de selección en clave biotipológica. *Cartografías del Sur*, Revista Multidisciplinaria en Ciencia, Arte y Tecnología de la Universidad Nacional de Avellaneda. Argentina. N° 4, octubre 2016. Disponible en: <http://cartografiasdelsur.undav.edu.ar/index.php?journal=CdS&page=article&op=view&path%5B%5D=59&path%5B%5D=56> Acceso: 25 junio 2018. pp. 196 – 223.
- Rodríguez, C. (2017) Eugenesia, Biotipología y Educación Física: apuntes para pensar sus vínculos. *Primer Coloquio Uruguayo de Historia de la Educación Física*, Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, ISEF -Udelar, 15 y 16 de junio, Paysandú, Uruguay.
- Rodríguez Giménez, R. (2001) El cuerpo en la escena del Uruguay del 900. En: Aisenstein *et al.* (comps.) *Estudios sobre deporte*. Buenos Aires: Libros del Rojas; pp. 155-164.
- \_\_\_\_\_. (2012) Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939). Montevideo: FHCE, 2012. Tesis (Maestría en Enseñanza Universitaria). Área Social. Comisión Sectorial de Enseñanza. Universidad de la República, Uruguay.
- \_\_\_\_\_. (2014a) Consideraciones sobre la distinción entre cuerpo y organismo a propósito de la relación entre vida y política. *Revista Melea*. Noviembre.

- \_\_\_\_\_ (2014b). Cultura física y mejoramiento de la raza: preámbulo del profesorado de educación física en el Uruguay. En Pires V. Bolzan, Dóris (org.), VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas, UFSM-AUGM, Santa Maria (RS-Brasil). pp. 137-142.
- Romano, A. (2005) Tradición y Cambio en la Política Educativa en el Uruguay. En: Alonso, C. (Org.). *Reflexões sobre políticas educativas*. I Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas 16 a 19 de maio de 2005, Reflexões sobre Políticas Educativas. Santa Maria: Núcleo Educação Para a Integração; AUGM; Universidad Federal de Santa María; Udelar. pp. 45-56.
- \_\_\_\_\_. (2010) *De la reforma al proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955 – 1977)*. FHUCE, CSIC, Udelar, Montevideo: Trilce. 182p.
- \_\_\_\_\_. (2016) “Nueva educación” y enseñanza secundaria en el Uruguay (1939-1963). *Cadernos de História da Educação*, v.15, n.2, p. 468-491, maio-ago. Disponible en <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/36090/19081> Acceso: 4 de mayo 2018.
- Ruggiano, F. (2016) Ser un cuerpo educado: urbanidades en el Uruguay (1875-1918). Tesis Doctorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP
- Ruiz, E. (2008) Cap. 4. El “Uruguay Próspero” y su crisis. 1946 – 1964. En: AAVV *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890 – 2005)*. Ministerio de Relaciones Exteriores, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo: Banda Oriental. pp. 123 - 162
- \_\_\_\_\_.; Paris, B. (2004) Ser militante en los sesenta. En: Barrán, J. P.; Caetano, G.; Porzecanski, T. (Dir.) *Historias de la vida privada en el Uruguay. Tomo 3. Individuo y soledades 1920 – 1990*. Uruguay: Taurus. Segunda edición. pp. 266 – 298.
- Rustoyburu, C. (2012) Infancias, hormonas y género. Un análisis histórico de los discursos de la biotipología en Argentina en los años 1930”. *Revista Sexualidad, Salud y Sociedad*, n° 11, Agosto, pp. 9-36.
- Sapriza, G. (2001). La ‘utopía eugenista’. Raza, sexo y género en las políticas de población en el Uruguay (1920- 1945). (Tesis de Maestría, inédita). Maestría en Ciencias Humanas. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Udelar, Montevideo.
- Saviani, D. “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina” en *Escuela y Democracia*. Montevideo: Ed. Monte Sexto, 1988.
- Scarlato, I. (2018) Plazas vecinales de cultura física (1913): una versión uruguaya de los playgrounds norteamericanos. *XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana Políticas, espacio público y disputas en la historia de la educación en América Latina*,

a 100 años de la reforma de Córdoba. Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación, Montevideo, Uruguay, 28 febrero al 3 marzo.

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

\_\_\_\_\_. (2006b) El Scautismo en la Educación Física Bonaerense o acerca del buen encauzamiento varonil. En: Aisenstein, A.; \_\_\_\_\_. *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo; pp. 135-158.

\_\_\_\_\_. (2006c) El padre de la educación física argentina: fabricando una política corporal generizada (1901-1938). En: Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo; pp. 159-197.

\_\_\_\_\_. (2006d) Construyendo masculinidades y feminidades católicas y moralmente correctas. El caso de la primera Dirección General del Educación Física Argentina (1936-1940). En: Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo; pp. 199-234.

\_\_\_\_\_. (2008) Entre la maternidad y la histeria. Medicina, prácticas corporales y feminidad en el Buenos Aires del fin del siglo XX. En: \_\_\_\_\_. (comp.) *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo; pp. 105- 135.

\_\_\_\_\_. (2013) Discursos pedagógicos, procesos de escolarización y educación de los cuerpos. En: Varea, V.; Galak, E (Eds.) *Cuerpo y Educación física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos. pp. 15 – 43.

\_\_\_\_\_. (2015) Los arquitectos corporales en la Educación Física y los Deportes. Entre fichas, saberes y oficios (Argentina primera mitad del siglo XX). *Revista Trabajos y Comunicaciones* 2ª Época, N° 42, Departamento de Historia, FHCE, UNLP, septiembre. Disponible en: <http://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TyC2015n42a05/6930> Acceso: 27-07-18

\_\_\_\_\_. (2017a) Educar, medir y entrenar a los cuerpos. Notas sobre la invención del médico deportólogo, Argentina 1920-1940. En: Actas del Primer Encuentro Deporte y Sociedad Debates en tránsito en las Ciencias Sociales en la Argentina actual. Ron O. et. al. (coordinadores). La Plata: FHCE, UNLP. pp. 96-107. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.502/pm.502.pdf> file:///C:/Users/adm/Documents/DESCARGAS%202/ron%20actas%20A%20WEB.pdf Acceso: 27-07-18.

- \_\_\_\_\_. (2017b) Cuerpos (des)medidos y (des)clasificados. El caso de la Antropometría en el Instituto Nacional Superior de Educación Física, Argentina primeras décadas del siglo XX. En: Cachorro, G.; Ron, O.; Ferretty, E. (Coord.) *Cuerpo, arte y comunicación*. Buenos Aires: Editorial Biblos. pp. 87-99.
- Silva dos Santos, A. L. (2012). Nos dominios do corpo e da espécie: Eugenia e biotipologia na constituição disciplinar da educação Física. Tesis de Doctorado. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Disponible en: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/62090/000868671.pdf>. Acceso: 28 junio 2018. 260p.
- Soares, C. (2006) Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias. En: Rozengardt, R. (coord.) (2006) *Apuntes de historia para profesores de educación física*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pp. 223-242.
- \_\_\_\_\_. (2013). *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no Século XIX*. (4a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Stepan, N. L. (2005) *A hora da Eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz.
- 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. Buenos Aires: Prometeo. pp. 253–277.
- 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, Comisión Sectorial de Enseñanza, Área Social, Universidad de la República, Montevideo, 194 p.
- \_\_\_\_\_.; Ruegger, C. (2012) La educación física como objeto matematizable. *Revista Didáskomai*. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza, Dpto. de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE - Udelar, Montevideo, N.º 3, pp. 43 – 65.
- Tubino, M. J. G. (1975) As tendências internacionais da Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, N° 26. Brasília.
- Tyler, R. (1949) *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Varela, J.; Álvarez-Uría F. (1992) *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vallejo, G. (2004) El ojo del poder en el espacio del saber: los institutos de biotipología. *Asclepio* Vol. LVI-1-2004. Disponible en: [asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/download/78/81](http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/download/78/81). Acceso: 22/6/18.

- Vertinsky, P. (1987) Exercise, Physical Capability, and the Eternally Wounded Woman. *Journal of Sport History* 14, no. 1. pp. 7-27.
- Vigarello, G. (2005) *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Viñao Frago, A. (2000) Espacios escolares, funciones y tareas: La ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada. *Revista Española de Pedagogía*, año LXII, N.º 228, mayo-junio. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/995415.pdf>. Acceso: 22-08-18 pp. 279-303.