

Salud, educación integral y belleza: la gimnasia en las obras de los langlade (Uruguay, 1948-1970)

Paola Dogliotti

Universidad de la República (Udelar)

Resumen

El presente trabajo aborda los discursos en torno a la educación física y a la gimnasia como prácticas de educación de los cuerpos en las principales obras, programas y manuales de estudio que abordan la temática de la gimnasia entre los años 1948 y 1970, de autoría de Alberto Langlade y Nelly Rey de Langlade, producidas en el marco de la formación del profesor de educación física en el Uruguay. Única formación terciaria del período, impartida por el Instituto Superior de Educación Física. A partir de los fines y objetivos que estructuran a la educación física y a la gimnasia en las fuentes seleccionadas, el presente estudio se propone abordar las disputas discursivas en torno a ambas y las nociones de cuerpo que encierran. Se analizan las tensiones y solidaridades discursivas entre los planes curriculares y obras de la década del cincuenta y del sesenta, y las relaciones entre los ejes salud, educación y estético-expresivo.

Palabras claves: Gimnasia; educación física; cuerpo; Langlade.

Health, integral education and beauty: gymnastics in the works of the langlades (uruguay, 1948-1970)

Abstract

This paper addresses the discourses on physical education and gymnastics as practices for the education of the body in the main works, syllabi and study manuals that address the subject of gymnastics between 1948 and 1970, authored by Alberto Langlade and Nelly Rey de Langlade, produced within the framework of the Physical Education Teacher Training Course in Uruguay. The only tertiary training of the period, given by the Instituto Superior de Educación Física. Based on the aims and objectives that structure physical education and gymnastics in the selected sources, this study aims to address the discursive disputes surrounding both and the notions of the body that they contain. We analyse the discursive tensions and solidarities between the curricular plans and works of the 1950s and 1960s, and the relationships between the axes of health, education and aesthetic-expressive.

Key words: gymnastics; physical education; body; Langlade.

Saúde, educação integral e beleza: ginástica nas obras dos langlades (uruguai, 1948-1970)

Resumo

Este documento aborda os discursos sobre educação física e ginástica como práticas para a educação do corpo nas principais obras, programas e manuais de estudo que abordam o tema da ginástica entre 1948 e 1970, da autoria de Alberto Langlade e Nelly Rey de Langlade, produzidos no âmbito da formação de professores de educação física no Uruguai. A única formação terciária do período, dada pelo Instituto Superior de Educación Física. Com base nas finalidades e objetivos que estruturam a educação física e a ginástica nas fontes seleccionadas, este estudo visa abordar as disputas discursivas que envolvem ambos e as noções do corpo que contêm. Analisamos as tensões discursivas e solidariedades entre os planos e obras curriculares das décadas de 1950 e 1960, e as relações entre os eixos de saúde, educação e estético-expressivo.

Palavras-chave: ginástica; educação física; corpo; Langlade.

Introducción

El presente trabajo aborda los discursos en torno a la educación física y a la gimnasia como prácticas de educación de los cuerpos en los principales documentos, obras y programas de estudio que abordan la temática de la gimnasia entre los años 1948 y 1970, en el marco de la formación del profesor de educación física en el Uruguay. Única formación terciaria del período, impartida por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF¹).

Las principales fuentes seleccionadas para este trabajo son:

1. Programas de Teoría de la Gimnasia dictados por Alberto Langlade en el período 1948 – 1966, ubicados en segundo y tercer año de la carrera en el Plan 1948² y 1956 (ISEF, 1956a;b), y en los mismos años del Ciclo Profesional en el Plan de 1966 (ISEF, 1966a;b).
2. *Teoría General de la Gimnasia*, libro editado en 1970, de autoría de Alberto Langlade y Nelly Rey de Langlade (LANGLADE; REY DE LANGLADE, 1970). Es considerada una obra clásica, utilizada en diferentes países de América Latina (QUITZAU; MORENO; BAÍA, 2019).
3. *Manual de Didáctica de la Gimnástica*, libro editado en 1956, elaborado por Alberto Langlade, material de estudios de los estudiantes de ISEF para los cursos de Teoría de la Gimnasia (LANGLADE, 1956).
4. *¿Podría en la Educación Actual Excluirse la Gimnástica Formativa de los Planes Escolares y*

¹ Institución pública creada en la órbita de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) en el año 1939 con la denominación Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física, adquiere el nombre de ISEF en el año 1952.

² En el Plan de 1948 se denominaba Gimnasia Teórica (CPEF, 1948).

Liceales?, artículo que Alberto Langlade publicó en la revista oficial de la CNEF, escrito para dar respuesta a “la solicitud de algunos colegas que, en pocas líneas, contestara a la interrogante señalada” (LANGLADE, 1952, p. 7 – 9).

La mayoría de las fuentes seleccionadas son de autoría exclusiva de Alberto Langlade³ si bien la obra principal y de mayor envergadura es escrita en coautoría con su “esposa” Nelly Rey de Langlade⁴. 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 gimnasia, 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 e 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).

El estudio se inicia en 1948, año que se implementa un nuevo plan de estudios con

³ Alberto Langlade (1919 – 1980) egresó de esa carrera en 1945 y al año siguiente comenzó a dictar Gimnasia Práctica y Teoría de la Gimnasia y en 1948 ocupó el cargo de Jefe de Estudios de ISEF hasta 1966 que se jubiló. También fue profesor de Gimnasia Especial en la carrera de Fisioterapia de la Facultad de Medicina. Desarrolló visitas sistemáticas a los centros especializados de educación física en Europa y a través de su mediación varios profesores obtuvieron becas de estudio en la GCI de Estocolmo y en la Escuela de Educación Física de Colonia, Alemania. En 1963 fue designado Profesor Extraordinario de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile. Dictó cursos de posgrado y conferencias sobre las temáticas de la gimnasia y el entrenamiento deportivo a nivel internacional. El ISEF lleva su nombre a partir de la ley 16.086 del 18 de octubre de 1989 (URUGUAY, 1989).

⁴ 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. 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. Autora de varias publicaciones sobre gimnasia y danzas folklóricas (LANGLADE; REY DE LANGLADE, 1970).

cambios importantes en el aumento de las cargas horarias y programas del área de la gimnasia y que asume Alberto Langlade la secretaría del Curso y culmina en 1970, año de publicación de la obra cúlmine de los Langlade.

A partir de los fines y objetivos que explícitamente estructuran a la educación física y a la gimnasia en las fuentes seleccionadas, el presente estudio se propone abordar los sentidos desplegados en torno a ambas y las nociones de cuerpo que encierran. Se analizan las tensiones y solidaridades discursivas entre los planes curriculares y obras de la década del cincuenta y del sesenta, y las relaciones entre los ejes salud, educación y estético-expresivo.

El análisis de estos aspectos sumado a una indagación mayor que abordó la obra langladiana en extenso (DOGLIOTTI, 2018) nos permite acercarnos a los modos peculiares que en Uruguay se configuró una *discursividad gimnástica*, entendida como la compleja trama de significaciones en torno a la enseñanza de la gimnasia que excedió en gran medida esta disciplina y se extendió a las formas de enseñanza del profesor de educación física en general y a la educación del cuerpo. Se intenta capturar los discursos implicados en tanto estos performativamente producen efectos en los modos de hacer, sentir y pensar de los sujetos y sus cuerpos (BUTLER, 2005), producto de una combinación de prácticas, rituales, símbolos gimnásticos aprendidos a lo largo de la formación y de enseñanzas y transmisiones variadas. Se procura desde el análisis discursivo dilucidar las tramas de significaciones, traducciones y derivaciones que se tejieron a partir de la peculiar combinación y selección tanto a nivel regional como internacional del campo de la gimnasia. Así, el discurso es interpretado como un complejo entramado de sentidos – sinsentidos (PÊCHEUX, 1990), desplegado en su devenir histórico, social y cultural que adquiere modulaciones específicas según cada contexto y que interpela y genera efectos sobre los sujetos y sus cuerpos.

Educación Física como parte de la educación integral

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, 1956, p. 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, 1952, p. 7; LANGLADE, 1956, p. 7).

Sostiene, a su vez, que 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. Se deduce de la cita precedente, que la educación física tiene como principales fines específicos para alcanzar una educación integral, la dimensión física, a través del 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), la dimensión espiritual y la dimensión moral, a través del desarrollo de la salud mediante la adopción de hábitos higiénicos.

Se define al “ser humano” como individuo, unidad indivisible desde lo biológico, un yo que entra en conflicto entre una multiplicidad de impulsos, deseos y necesidades que deben armonizarse mediante el organismo 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, 1956, p. 15).

Desde estas premisas, la racionalidad científica está dada por los dictámenes de la fisiología que establece diferentes etapas de desarrollo evolutivo que es biológico.

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 contraríe o impida su evolución natural, en el desarrollo del ser (LANGLADE, 1956, p. 57).

Al explicitar que “ciertos órganos rigen las funciones psíquicas o espirituales”, se muestra poca precisión conceptual de estas dimensiones que sustentan el supuesto de la integralidad y se deduce que lo orgánico determina tanto lo físico como lo espiritual del ser humano. Del análisis de la última oración de la cita se puede conjeturar que lo natural es identificado con lo científico, con las etapas del desarrollo biológico, y su estudio es necesario para administrar ejercicios acordes a estos principios. En este entramado discursivo, el principio de educación integral. “unidad psico-física del ser humano” (CNEF, 1952, p. 7), se presenta como hemos visto, con poca precisión, siempre aparece el aspecto físico, pero por momento ligado a lo espiritual que no es definido y en otros a lo psíquico, con escaso rigor conceptual también. En otros momentos se liga lo físico a lo mental, que

pareciera más identificado con lo psíquico que con lo espiritual, como en la siguiente cita. “La mente es una función del cuerpo y tratar de mantener la separación tradicional de mente y cuerpo, espíritu y materia, es hoy inconcebible” (LANGLADE, 1956, p. 7).

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*⁵, 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, p. 410).

Desde la tradición humanista la categoría de “hombre” es central para comprender el discurso de la educación integral, que ubica al hombre en tanto individuo, unidad indivisible, como centro y dueño del desarrollo científico y del progreso, discurso que es desarmado a partir del giro lingüístico y el posestructuralismo con afectaciones del psicoanálisis⁶.

Desde presupuestos biopolíticos (FOUCAULT, 2007) se pone en el centro de la educación 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, p. 409 - 410). Para su solución se propone recuperar la integralidad, donde lo físico esté al servicio del ser humano integral. Así la vida se prolonga, biopolíticamente la educación física “nos mantiene jóvenes física y espiritualmente durante más años, alejando el umbral de decrepitud” (CNEF, 1952, p. 7). Lejos de un concepto de poder represivo y de salud centrado en la cura de la enfermedad se propone un poder productivo (FOUCAULT, 1992). “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, 1952, p. 7; LANGLADE 1956, p. 13). Aquí la biopolítica talla en lo más fino de la educación física, quizás la salud sea su principal exponente y el que viabiliza en forma exponencial el discurso de la educación integral en el campo de la educación física.

A su vez, el concepto de salud pareciera se convirtiera en un gran significante

⁵Paplauskas-Ramunas, A. *L'Éducation physique dans l'humanisme intégral*. Les Editions de la Université d'Ottawa, Canadá, 1954.

⁶ Por los alcances de este trabajo no profundizaremos en este punto aquí.

aglutinador de varios significados y 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, 1956, p. 13). La salud de un modo similar, aunque incluso en mayor grado que el significante educación integral, pretende articular todas las dimensiones del ser humano (física, emocional, social, moral, psíquica, espiritual) que no son conceptualizadas con claridad en las fuentes citadas. Así, a partir de la investigación de Páez (2019)⁷ sostenemos que en el significante “salud” convergen una multiplicidad de significados equivalenciales que llenan de tal manera de sentido que al pretender articular múltiples sentidos prácticamente se diluyen⁸. El carácter diferencial de los elementos equivalenciales (moral, psíquica, espiritual, física, social) son prácticamente anulados para aglutinarse y configurar un discurso totalizante: la salud. Esta funciona como un discurso ideológico⁹ 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 Medical Association” y el Curso de Estudios de la ciudad de Baltimore (LANGLADE, 1956, p. 13). La influencia de Estados Unidos en todo lo relativo a la educación física escolar fue más que clave¹⁰. Se ubica

⁷ En este punto Páez (2019) 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. La autora afirma que la salud es el significante vacío que sustenta el discurso de la obligatoriedad de la educación física para que la ley obtenga su aprobación parlamentaria.

⁸ Tomamos aquí la categoría de significante vacío que según Laclau es (1996, p. 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, p. 75).

⁹ Se entiende por 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, p. 6).

¹⁰ La influencia de Estados Unidos en la configuración de la educación física en el Uruguay, a través fundamentalmente de la Young Men’s Christian Association (YMCA), fue muy importante a partir de la segunda década del siglo XX y más acentuada que en otros países del Cono Sur (DOGLIOTTI, 2015; MALÁN, 2018; 2019). No obstante, en el período de esta indagación la ascendencia anglosajona se mixturó con la europea (DOGLIOTTI, 2018). Para una indagación sobre la circulación internacional entre la YMCA y otros países sudamericanos se recomienda AINSENTEIN; ELÍAS (2018); DA SILVA, (2017; 2018; 2019), LINHALES (2015), BAIA (2012), MARTÍNEZ MOCTEZUMA (2018).

a la educación física en el lugar de lo higiénico en torno al poder aglutinador y salvador de todos los males que es la salud, el bienestar total. “Educación Física y educación higiénica, tiene un mismo objetivo final: promover el bienestar físico y psíquico del hombre” (CNEF, 1952, p. 7).

En el mismo sentido que lo anterior, desde la lógica normal-anormal, se muestra en la siguiente cita a la educación física como el principal exponente de la salud. Esta última 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 deportes¹¹ 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, p. 412).

Gimnasia: salud, educación, belleza

Langlade y Rey de Langlade señalan en el prefacio de su libro que uno de los objetivos directos de los conocimientos que proporciona la Teoría General de la Gimnasia es “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, p. 12). Estos tres ejes se configuran como las principales contribuciones y aspectos constituyentes de la gimnasia 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. 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, p. 4). 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 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, 1956, p. 13).

¹¹ 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, p. 412), como los campamentos y las excursiones (LANGLADE, 1956, p. 7). Langlade presenta como medios o agentes de la educación física en el período escolar – liceal: a) Gimnástica b) Juegos c) Deportes d) Danzas (CNEF, 1952, p. 8).

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. Es importante aclarar que si bien en 1956 se tenía una delimitación más estricta entre actividades naturales y construidas (“creadas por el hombre”), en 1970 se realiza, en diversas partes del libro, a partir de algunos autores, una relativización de esta distinción, destacando su complejidad y debilidad. Al citar a Buytendijk¹², 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, p. 427-428). Aquí lo natural se acerca a lo expresivo y estético y se distancia de lo no “creado por el hombre”. En 1970 desarrollan un principio para cada tipo de movimiento: “Principio de la actividad de base o ‘naturales¹³’”; “Principio de la construcción” (LANGLADE; REY DE LANGLADE, 1970, p. 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 nº 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 construídos [sic] y de los naturales” (ISEF, 1966b, p. 2).

Cinco factores de la gimnasia: entre educación y salud

A los cinco factores que formaban parte de las misiones o finalidades de la “gimnástica” desarrollados en la bolilla nº 11 del primer curso de Teoría de la Gimnasia del Plan 1956 (ISEF, 1956, p. 1) y en el Manual de Gimnástica de 1956: “educativo”, “recreativo”, “social”, “psicofísico” y “morfogenético-correctivo” (LANGLADE, 1956, p. 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 nº 17 del primer curso de Teoría de la Gimnasia del Plan de 1966 (ISEF, 1966a, p. 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 que agrupa el factor psicofísico y morfogenético-correctivo en una nueva terminología denominada: “formación corporal” y se crean tres nuevos componentes: “educación motriz”,

¹² *Attitudes et mouvements. Étude fonctionnelle du mouvement humain. Desclée de Brouwer, Belgique, 1957.*

¹³ Se aclara que es según la acepción terminológica de G. Hébert.

“acrecentamiento de la eficiencia” y “creación del movimiento”, que amplían las posibilidades motrices de la gimnasia. Esto se deba quizás a la incidencia en ella del deporte y lo expresivo, y que forman parte de los objetivos inmediatos, directos y fundamentales de la educación física (LANGLADE; REY DE LANGLADE, 1970). Según la edad, sexo, lugar y tipo de gimnasia, se desarrollaban en forma diversa cada uno de esos objetivos. Otro ejemplo de articulación entre la gimnasia con el deporte se presenta en el “Principio de las destrezas o de las pequeñas proezas o hazañas”, que muestra una gimnasia que busca el desarrollo de destrezas que amplíen la expresión neuro-motriz (LANGLADE; REY DE LANGLADE, 1970, p. 505).

Compartimos junto a Alonso *et al* (2018, p. 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, tornándose 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 morfogenético-correctivo se ubican predominantemente en la dimensión técnica y de la salud 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 morfogenético-correctivo) que son casi puramente materiales, poseen una vinculación directa con el conocimiento técnico gimnástico del profesor” (LANGLADE, 1956, p. 16). Con cierto dualismo entre espíritu y materia, y mostrando cierta ambigüedad y hasta contradicción con el discurso de la educación integral abordado anteriormente, 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” (LANGLADE; REY DE LANGLADE, 1970, p. 415, 496). En este marco se define 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, p. 508). Y se agrega que este:

[...] es característico de la gimnástica de Ling (...) se vincula principal y generalmente a los niños y a la juventud. ‘Gimnasia pedagógica’ significa *gimnasia*

educativa (de las raíces griegas pais: niño; agogé: dirección), y concierne, en primer término, a la gimnasia escolar y liceal (LANGLADE, 1956, p. 14, cursiva del autor).

Lo educativo es entendido como formación moral y ubicado preferentemente en el individuo en crecimiento y lo moral se superpone o confunde con lo espiritual.

A medio camino entre lo educativo y la salud, o articulando ambos polos, el factor higiénico de la gimnasia propone:

[...] elevar 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, p. 414-415, 496-497).

Aquí se unen la gimnasia y la educación física y se destaca 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.

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, p. 12).

El factor social de la gimnasia alude a la dimensión colectiva. 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, p. 415, 497; LANGLADE, 1956, p. 15). Y se agrega que la gimnasia contribuye a “formar la comunidad y la sociedad, en primer lugar, bajo la forma de secciones, clubes, asociaciones” (LANGLADE, 1956, p. 14, 15). En la misma línea con lo anterior, 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*¹⁴ 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, 1956, p. 15). Se presenta una visión de lo social imbuida de cierto funcionalismo, donde cada uno ocupa una función

¹⁴ 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).

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, 1956, p. 16). Lo social, al igual que lo educativo se ubica fundamentalmente en la formación de valores.

El factor u objetivo recreativo de la gimnasia es definido como “una posición de la mente y del espíritu, brindando oportunidades de placer y solaz y un modo de actuar estimulante” (LANGLADE; REY DE LANGLADE, 1970, p. 415, 497). A este respecto citan a Carl Diem quien expresa que “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” (CARL DIEM¹⁵ *apud* LANGLADE, REY DE LANGLADE, 1970, p. 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. 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. Lo recreativo como se expresa en la siguiente cita, se articula con lo económico, funcional al sistema capitalista. “La división entre cuerpo y organismo, si no se inicia, se agudiza con el capitalismo” (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2014, p. 9). 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, 1956, p. 15, resaltado del autor).

Lo recreativo se define como el tiempo de no trabajo necesario para que este sea más eficiente y productivo. Pero la gimnasia recreativa a partir de las citas anteriores también opera como una práctica de liberación, en el sentido de recomposición de energías y de placer.

El principal exponente del cuerpo orgánico se adquiere sin duda mediante el objetivo psico-motor de la gimnasia. Dentro de lo que se llamó recién en 1970 el objetivo de

¹⁵ Principes fondamentaux de l'Education Physique. La Gymnastique Educative. N°2 Bruxelles, 1937, p. 8.

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.¹⁶” y el morfogenético-correctivo, que busca “evitar y corregir fallas en los órganos de posición y movimiento (Langlade, 1956, p. 14, 16). 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, p. 504-505). Dentro de lo morfogenético-postural, el programa del primer curso de Teoría de la Gimnasia le dedica seis bolillas donde se destaca: “la posición común erguida del hombre”, estudiada desde el punto de vista mecánico y muscular. Se desarrollan 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, 1956a; 1966b).

La normalización (FOUCAULT, 2006) 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, p. 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, o sea normal: toda una educación higiénica, que por momentos, de un modo ecléctico y sin fundamentación ni toma de postura muestra algunos trazos que bordean formas eugénicas y biotipológicas de clasificación de los cuerpos.

La insistencia que se pone en la postura, su valoración higiénica, la lógica de una mirada que se atiende preferentemente al presunto sentido anátomo-fisiológico del porte, llevan a la esperanza de clasificar los sujetos para distribuir finalmente

¹⁶ Cada inicial alude a un componente formando una cadena compuesta por una variada mezcla de valores morales, espirituales y cualidades físicas, ellos son: “Velocidad, Agilidad, Resistencia, Fuerza, Coordinación, Equilibrio, Flexibilidad, Actitud, Movilidad, Localización, Estética, Ritmo, Valores espirituales, Velocidad de reacción”. 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 exaltamos con la gimnasia” (LANGLADE, 1956, p. 16). Una versión anterior de este coeficiente fue creado por la medicina constitucional en la década de 1920 y luego retomado por la biotipología. Sobre este asunto consultar Reggiani (2016).

programas y secuencias de aprendizaje múltiple y jerarquizadas. Las categorizaciones así instaladas, puramente físicas [...Esto] no reviste sentido alguno posible, sino contingente (VIGARELLO, 2005, p. 210).

La gimnasia ortopédica establece una forma de normalizar los cuerpos, basada en una estética corporal que encierra una dimensión política como parte de la educación de los cuerpos.

Lo estético-expresivo: tensión entre el campo gimnástico y el artístico

Más allá de los aspectos morales, biológicos y disciplinadores del cuerpo que estaban presentes en la gimnasia, 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 buscaban la calidad del movimiento e intervención de la interioridad (LANGLADE; REY DE LANGLADE, 1970, p. 504 – 508).

Si bien se 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, p. 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 gimnasia, los Langlade explicitan que “han servido para elevar y mejorar la gimnasia, especialmente de la mujer y la de los niños” (LANGLADE; REY DE LANGLADE, 1970, p. 421). Por otra parte, también señalan la confusión de la mayoría de los profesores con 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, p. 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, p. 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, 1956, p. 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, 1956, p. 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, p. 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 a aquel país bajo la recomendación de Langlade, la gimnasia expresiva alemana o gimnasia moderna comienza a tener presencia en las prácticas gimnásticas fundamentalmente femeninas 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, p. 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, p. 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 a partir de un análisis racional, también se muestra cierta resistencia o preocupación a que lo estético 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 principios generales. La dimensión estética se presenta más ligada a las artes y la educación estética sería para los autores la educación artística. Lo estético no lo presentan como lo bello sino como el estudio sobre lo bello y se pierde la dimensión de la estética más allá de la ciencia. Es por esto que confrontan en estas citas dos dimensiones humanas inseparables: razón y sensibilidad, y terminan ubicando a la gimnasia principalmente del lado de la primera.

Consideraciones finales

A lo largo del trabajo no solo se mostraron continuidades en el discurso langladiano, sino 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 y perspectivas filosóficas y pedagógicas que las sustentaron se recogen con una gran significatividad en la última obra, al finalizar la década de 1960.

En estas transformaciones, en las fuentes analizadas en la década de 1960 se señala una mayor apertura y diálogo con lo estético-expresivo y el distanciamiento de la postura de entender lo natural y lo construido como pares dicotómicos, y se propone la posibilidad de encontrar lo natural en lo construido.

El discurso de la educación integral configuró tanto los discursos en torno a la gimnasia como a la educación física. El significante 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 que articulaba 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 integrar todas las dimensiones del “ser humano”: física, social, moral, psíquica y espiritual. En la salud convergen una multiplicidad de significados equivalenciales, que al pretender significar y acaparar la totalidad, produce el efecto inverso: su desdibujamiento. El discurso de la salud se erigió como el salvador de todos los males del ser humano y apuntó al bienestar total, la gimnasia fue 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 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, las finalidades políticas de la gimnasia a partir del factor social que promovía los principios de igualdad, democratización y comunidad, y se borraban las diferencias de clase. Estos generalmente quedaban por momentos combinados en forma de yuxtaposición y otras en forma de subordinación al desarrollo económico. De un modo similar al discurso vareliano y al de otros reformadores de los sistemas educativos modernos de fines de siglo XIX, se aprecia un *optimismo gimnástico* al presentarse una visión de lo social imbuida de cierto funcionalismo. En este, cada uno ocupa un lugar diferenciado de clase, pero es la práctica gimnástica la que permite su desdibujamiento e integración. En las antípodas de una visión de lo social atravesada por el conflicto, se esencializa la gimnasia otorgándole en forma totalizante valores positivos. Del mismo modo, el factor recreativo de la gimnasia se centra en lo económico, explícita y funcional al sistema capitalista. La gimnástica recreativa se tensiona entre las posibilidades de liberación del cuerpo y recobro de energía y placer y de recomposición del organismo de las horas de trabajo.

El factor estético-expresivo de la gimnasia, que se presenta confuso en las fuentes, si bien estaba fundamentalmente asociado e identificado con los cuerpos femeninos, abría otras posibilidades. Esto permite pensar los mecanismos tanto de reproducción como de producción y creación de las prácticas corporales y los posibles espacios de renovación que pudieron establecerse mediante puentes con corrientes artísticas como la danza, el teatro y

la música. En ellas se mostraba, escapando a la búsqueda de la perfección técnica y los récords, una búsqueda de la calidad del movimiento y la intervención de la interioridad donde lo natural y lo construido adquirieran fronteras porosas. Estas incorporaciones no se dieron sin tensiones y contradicciones, y por momentos de preferencia de lo higiénico-educativo por sobre lo estético-expresivo. 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.

Bibliografía

AINSENTEIN, Ángela; ELÍAS, Leandro. Influencias de la YMCA en la cultura institucional del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) Gral. Belgrano. Argentina, 1939-1967. *Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo*, Campinas, SP, v.4, n.1, p.80-95, 2018
DOI:10.20888/ridphe_r.v4i1.7859

ALONSO, Virginia; CORVO, Leticia; GONZÁLEZ, Jimena; MATO, Lucía; RUGGIANO, Gianfranco. 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, 2015. Inédito.

ALONSO, Virginia; CORVO, Leticia; GONZÁLEZ, Jimena; MATO, Lucía; RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar. Ambivalencias de las exhibiciones gimnásticas durante la dictadura cívico-militar en Uruguay (1973- 1985). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 18 (48), 2018, p.1-19. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e021>>, acceso: 2/06/18.

BAIA, Anderson. **Associação Cristã de Moços no Brasil: um projeto de formação moral, intelectual e física (1890-1929)**. Tese (Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social). Brasil: Universidad Federal de Minas Gerais, 2012.

BARGAS, María Luján. Cada cual en su justo lugar. Diferencias sexuales en las aplicaciones de la biotipología en la Argentina. In: Miranda, Marisa; Vallejo Gustavo (Dir.) **Una historia de la eugenesia. Argentina y las redes biopolíticas internacionales 1912 – 1945**. Buenos Aires: Biblos, 2012. pp. 437 – 460.

BUENFIL, Rosa Nidia. **Análisis de Discurso y Educación**. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1993.

BUTLER, Judith. (2005) **Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”**. Buenos Aires: Paidós.

CURSO PARA LA PREPARACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA (CPEF) Plan de Estudios del año 1948. Montevideo: CNEF, 1948. (Archivo de ISEF, Bibliorato I)

DOGLIOTTI, Paola. **Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)**. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, 2015.

DOGLIOTTI, Paola. **Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970)**. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación). La Plata: Universidad Nacional de la Plata, 2018. 380p. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73914> Acceso: 2/02/21.

FOUCAULT, Michel. **Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber**. Madrid: Siglo XXI, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Seguridad, territorio, población**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Nacimiento de la biopolítica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (ISEF) Plan de estudios del año 1956. Asignaturas discriminadas por año, carga horaria y programas de cada una de las unidades curriculares, 8/07/1959, Montevideo: ISEF – CNEF, 1956.

ISEF. **Programa de Teoría de la Gimnasia**. Segundo Año. Profesor Alberto Langlade, 1956a.

ISEF. **Programa de Teoría de la Gimnasia**. Tercer Año. Profesor Alberto Langlade, 1956b.

ISEF. **Programas de Tercer Año del Curso Profesional**. Plan de Estudios 1966. Montevideo: ISEF – CNEF, 1966a. 10p.

ISEF. **Programas de Segundo Año del Curso Profesional**. Plan de Estudios 1966. Montevideo: ISEF – CNEF, 1966b. 18p.

LACLAU, Ernesto. **Emancipación y diferencia**. Argentina: Editorial Ariel, 1996.

LANGLADE, Luis Alberto. ¿Podría en la Educación Actual Excluirse la Gimnástica Formativa de los Planes Escolares y Liceales? **Edufísica**. Órgano de la Comisión Nacional de Educación Física. Año 1 Número 3. Julio. Montevideo: CNEF, 1952. p. 7 – 9.

LANGLADE, Luis Alberto. **Manual de Didáctica de la Gimnástica**. Publicación N.º 1. Montevideo: ISEF – CNEF, 1956.

LANGLADE, Luis Alberto; REY DE LANGLADE, Nelly. **Teoría general de la gimnasia**. Buenos Aires: Stadium, 1970.

LINHALES, Meily. Tránsito de sujetos y métodos norteamericanos: propuestas para la enseñanza de la educación física dentro y fuera de las escuelas brasileñas. In: MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía (coord.) **Formando el cuerpo del ciudadano. Aportes para una historia de la educación física en Latinoamérica**. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2015. pp. 259 – 278.

MALÁN, Paula. Cristiandad muscular y Asociación Cristiana de Jóvenes: la llegada del deporte a las colonias valdenses del Uruguay. **Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo**, Campinas (SP), v.4, n.1, p.96-121, jan./jun. 2018. DOI:10.20888/ridphe_r.v4i1.7856.

MALÁN, Paula. Gran Bretaña, América del Norte y América del Sur: el transitar de la cristiandad muscular en occidente y su llegada al Uruguay (primera mitad siglo XIX). In: LINHALES, Meily; PUCHTA, Diego; ROSA, María. (Org.) **Dialogos transnacionais na historia da educação física**. Belo Horizonte: Fino Traco, 2019. pp. 169- 195.

MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía. La actividad física de la comunidad rural: la YMCA en México durante la década de los años 20. **Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo**, Campinas (SP), v.4, n.1, p.52-61, jan./jun. 2018. DOI:10.20888/ridphe_r.v4i1.9398.

PÁEZ, Silvina. **Construcciones discursivas en torno a la obligatoriedad de la educación física en la enseñanza primaria en Uruguay de 2005 a 2009**. [en línea] Tesis (Maestría en Ciencias Humanas Opción Teorías y Prácticas en Educación). Montevideo: Universidad de la República, 2019. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12008/25649> Acceso: 22 febrero 2021.

PÊCHEUX, Michel. (1990) **O Discurso. Estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes.

QUITZAU, Evelise; MORENO, Andrea; BAÍA, Anderson. Entre traduções e apropriações: reflexões sobre a circulação e recepção dos métodos ginásticos na Alemanha e no Brasil. In: LINHALES, Meily; PUCHTA, Diogo; ROSA, María. (Org.) **Dialogos transnacionais na historia da educação física**. Belo Horizonte: Fino Traco, 2019. pp. 275-300.

REGGIANI, Andrés. Constitución, biotipología y cultura física femenina. In: SCHARAGRODSKY, Pablo. (Coord.) **Mujeres en movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980**. Buenos Aires: Prometeo, 2016. pp. 127-159.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar. Consideraciones sobre la distinción entre cuerpo y organismo a propósito de la relación entre vida y política, 2014. Inédito.

SILVA, Giovanna Camila da. **A Associação Cristã de Moços e experiências de escolarização da Educação Física no Brasil: sujeitos, ideias e práticas acemistas em circulação**. Tese (Doutorado em Educação). Brasil: Universidad Federal de Minas Gerais, 2017. 236p.

SILVA, Giovanna Camila da. Um lugar de memória da Young Men's Christian Association: nos Kautz Family YMCA archives, os rastros sobre a formação de diretores físicos. **Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo**, Campinas (SP), v.4, n.1, p. 38-51, jan./jun. 2018. DOI:10.20888/ridpher.v4i1.7857

SILVA, Giovanna Camila da. Educacao fisica e formacao docente no Brasil e no Uruguai: conexoes a partir da Associacao Crista de Moccos. In: LINHALES, Meily; PUCHTA, Diogo; ROSA, María (Org.) **Dialogos transnacionais na historia da educação física**. Belo Horizonte: Fino Traco, 2019. pp. 123 – 138.

TORRÓN, Ana. **Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939-1973): su configuración y su enseñanza**. Tesis (Maestría en Enseñanza Universitaria). Montevideo: Universidad de la República, 2015. 194p.

URUGUAY. **Ley 16.086** Alberto Langlade. República Oriental del Uruguay. 10/10/1989. Disponible em:

<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.aspLey=16086&Anchor> (Acceso: 23/1/2016).

VIGARELLO, George. **Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2005.

Autora

Paola Dogliotti

Licenciada en ciencias de la educación y en educación física (Universidad de la República Udelar, Uruguay); doctora en ciencias de la educación por la UNLP, Argentina; Profesora Adjunta y Directora del grupo de investigación Políticas Educativas, Cuerpo y Curriculum del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y de la línea 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 Universidad de la República (Udelar), Uruguay.
E-mail: paoladogliottimoro@gmail.com

Agradezco los aportes realizados por los integrantes del proyecto *Corpos, natureza e sensibilidades em perspectiva transnacional* (UFMG/CNPQ), en especial, las sugerencias escritas enviadas por la Dra. Cecilia Seré y el Dr. Pedro Henrique Prado da Silva y los intercambios orales de los colegas del eje Prácticas de Educación del Cuerpo que contribuyeron en gran medida a mejorar el trabajo.