

Virginia Alonso • Tamara Parada
Cecilia Ruegger • Ana Torrón
compiladoras

Cincuenta años de
Teoría general de la gimnasia

Perspectivas de la gimnasia desde
una mirada universitaria



biblioteca**plural**

CINCUENTA AÑOS DE
TEORÍA GENERAL DE LA GIMNASIA

Perspectivas de la gimnasia
desde una mirada universitaria

Virginia Alonso • Tamara Parada
Cecilia Ruegger • Ana Torrón
(compiladoras)

CINCUENTA AÑOS DE
TEORÍA GENERAL DE LA GIMNASIA

Perspectivas de la gimnasia
desde una mirada universitaria

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic) de la Universidad de la República.

Los libros publicados en la presente colección han sido evaluados por académicos de reconocida trayectoria en las temáticas respectivas.

La Subcomisión de Apoyo a Publicaciones de la csic, integrada por Luis Bértola, Magdalena Coll, Mónica Lladó, Alejandra López Gómez, Vania Markarian, Sergio Martínez y Aníbal Parodi ha sido la encargada de recomendar los evaluadores para la convocatoria 2020.

Producción editorial del equipo de Ediciones Universitarias:
Equipo de Ediciones Universitarias (diseño de interior)
Andrea Duré (diagramación de interior y tapa)
Nairí Aharonián Paraskevaídis (revisión de textos)

© Los autores, 2020

© Universidad de la República, 2023

Ediciones Universitarias,
Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

18 de Julio 1824 (Facultad de Derecho, subsuelo Eduardo Acevedo)

Montevideo, CP 11200, Uruguay

Tels.: (+598) 2408 5714 - (+598) 2408 2906

Telefax: (+598) 2409 7720

Correo electrónico: <ucur@udelar.edu.uy>

<<https://udelar.edu.uy/portal/institucional/comunicacion/ediciones-universitarias/>>

ISBN: 978-9974-0-2106-8

e-ISBN: 978-9974-0-2107-5



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

CONTENIDO

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL <i>Rodrigo Arim</i>	9
---	---

INTRODUCCIÓN <i>Virginia Alonso, Tamara Parada, Cecilia Ruegger y Ana Torrón</i>	11
---	----

ENTRE EL INTERÉS CIENTÍFICO Y EL INTERÉS PATRIÓTICO: LOS PRIMEROS MANUALES ALEMANES DE GIMNASIA <i>Evelise Amgarten</i>	19
---	----

LA GIMNASIA EXPRESIVA DE BODE: ENTRE LA DANZA, EL RITMO, EL MOVIMIENTO Y LA VIDA EMOCIONAL <i>Tamara Parada y Eduardo Galak</i>	39
---	----

GIMNASIA EN EL INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA DE MONTEVIDEO: TRANSFORMACIONES POLÍTICAS, CURRICULARES Y TÉCNICAS A PARTIR DEL RETORNO A LA DEMOCRACIA <i>Virginia Alonso</i>	53
---	----

PRINCIPALES LÍNEAS DE DESARROLLO DE LA GIMNASIA ARTÍSTICA EN EL URUGUAY: PROCESOS DEPORTIVIZADORES 1975-1990 <i>Mónica Ruga y Martina Pastorino</i>	71
---	----

LA TEORÍA DE LA GIMNASIA EN EL ISEF (1946-1980): ENTRE UN SABER TÉCNICO Y UN SABER MATÉMICO <i>Ana Torrón</i>	95
---	----

LA DIDÁCTICA DE LA GIMNÁSTICA EN LA CONFIGURACIÓN DE UNA DISCURSIVIDAD LANGLADIANA (1948-1970) <i>Paola Dogliotti</i>	115
---	-----

FORMACIÓN CORPORAL Y EDUCACIÓN DEL MOVIMIENTO: LEGADOS HISTÓRICOS PARA PENSAR LA GIMNASIA EN EL ACTUAL ESCENARIO ESCOLAR <i>Pablo Zinola</i>	137
ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DE LA PSICOMOTRICIDAD EN EL SABER DE LA GIMNASIA EN URUGUAY ENTRE 1980 Y 2008 <i>Cecilia Ruegger</i>	161
LA ENSEÑANZA DE LA GIMNASIA. DESPLAZAMIENTO HACIA LOS USOS DEL CUERPO Y LA FORMA-DE-VIDA <i>María Laura Pagola</i>	193
LA GIMNASIA COMO SABER (IN)ENSEÑABLE <i>Gastón Meneses</i>	201
LAS GIMNASIAS EN LA GIMNASIADA. POSIBILIDADES PARA PENSAR LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA <i>Jimena González y Giannina Silva</i>	215
LAS AUTORAS Y LOS AUTORES	237

Presentación de la Colección Biblioteca Plural

Vivimos en una sociedad atravesada por tensiones y conflictos, en un mundo que se encuentra en constante cambio. Pronunciadas desigualdades ponen en duda la noción de progreso, mientras la riqueza se concentra cada vez más en menos manos y la catástrofe climática se desenvuelve cada día frente a nuestros ojos. Pero también nuevas generaciones cuestionan las formas instituidas, se abren nuevos campos de conocimiento y la ciencia y la cultura se enfrentan a sus propios dilemas.

La pluralidad de abordajes, visiones y respuestas constituye una virtud para potenciar la creación y uso socialmente valioso del conocimiento. Es por ello que hace más de una década surge la colección Biblioteca Plural.

Año tras año investigadores e investigadoras de nuestra casa de estudios trabajan en cada área de conocimiento. Para hacerlo utilizan su creatividad, disciplina y capacidad de innovación, algunos de los elementos sustantivos para las transformaciones más profundas. La difusión de los resultados de esas actividades es también parte del mandato de una institución como la nuestra: democratizar el conocimiento.

Las universidades públicas latinoamericanas tenemos una gran responsabilidad en este sentido, en tanto de nuestras instituciones emana la mayor parte del conocimiento que se produce en la región. El caso de la Universidad de la República es emblemático: aquí se genera el ochenta por ciento de la producción nacional de conocimiento científico. Esta tarea, realizada con un profundo compromiso con la sociedad de la que se es parte, es uno de los valores fundamentales de la universidad latinoamericana.

Esta colección busca condensar el trabajo riguroso de nuestros investigadores e investigadoras. Un trabajo sostenido por el esfuerzo continuo de la sociedad uruguaya, enmarcado en las funciones que ella encarga a la Universidad de la República a través de su Ley Orgánica.

De eso se trata Biblioteca Plural: investigación de calidad, generada en la universidad pública, encomendada por la ciudadanía y puesta a su disposición.

Rodrigo Arim

Rector de la Universidad de la República

Introducción

VIRGINIA ALONSO, TAMARA PARADA,
CECILIA RUEGGER Y ANA TORRÓN

El libro que aquí presentamos compila algunas de las investigaciones recientes hechas sobre el campo de la gimnasia en la región. Para ello reunimos el trabajo de catorce investigadores e investigadoras que, desde temáticas variadas, toman a la gimnasia como objeto de análisis.

Se trata de una propuesta conjunta del grupo de investigación «Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo» (EFEEC), coordinado por Cecilia Ruegger y Ana Torrón, y del grupo «Educación del cuerpo, técnica y estética» (EECTE), coordinado por Virginia Alonso y Tamara Parada. Ambos grupos de investigación tienen anclaje en el Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República, en Montevideo.

Tomamos como punto de partida algunas de las producciones presentadas en el Primer Seminario Internacional de Gimnasia y Universidad organizado por ese departamento junto con el grupo EECTE, durante los días 18, 19 y 20 de octubre de 2019 en la ciudad de Paysandú. El seminario apuntó a constituirse en un espacio de impulso de la investigación, la enseñanza y la extensión en relación con la gimnasia y las técnicas corporales, propiciado desde el ámbito universitario, pero con alcance y participación abierta de profesores que se desempeñan en el ámbito profesional. Se partió del interés en el crecimiento y la formación en esta área tradicional de la educación física, que en las últimas décadas ha venido perdiendo centralidad, lo que se debe, según el diagnóstico de varios investigadores (Giraldes, 2001; Crespo, 2016), en parte, a la tendencia a la deportivización del campo, así como al auge de las empresas en torno al mercado del *fitness*, que tienden a hacer de la gimnasia más un producto de consumo que una práctica corporal sistematizada en términos de saber y de enseñanza.

Al conjunto de disertaciones allí presentadas, a las cuales invitamos a convertirse en artículos para esta edición, se incorporan otros trabajos de colegas que también estudian la gimnasia, ya sea en el marco de sus trabajos de posgrado o de otros grupos de investigación del ISEF.

El libro es, a su vez, una instancia para homenajear a Alberto Langlade y a Nelly Rey de Langlade, ya que en 2020 se cumplieron cincuenta años de la publicación de su conocido texto *Teoría general de la gimnasia*, que, además de proponerse como una *teoría general* nos presenta una *historia general* de la gimnasia, y se ha convertido en una cita ineludible para cualquier investigador o investigadora del campo.

Merece ser destacado el trabajo riguroso que le dedicaron al estudio de las distintas expresiones gimnásticas, a la escritura, a los viajes para relevar bibliografía original y para establecer vínculos internacionales con los referentes más significativos del campo por esos años (principalmente en los países de Europa que dan origen a las escuelas y corrientes, así como en Argentina) y a las gestiones para que varios de sus alumnos y discípulos continuaran su formación en el exterior financiados por la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), organismo rector del instituto por esos años. Si bien el libro tiene su fortaleza en el rastreo histórico del surgimiento y la evolución de las escuelas y los movimientos, se formula con el espíritu de analizar y ordenar la educación humana —de modo general— a través del movimiento gimnástico, con una fuerte preocupación por sus derivas a futuro. Marca para la historia de la educación física nacional un impulso investigativo original, atípico para su tiempo. En un contexto en el que la enseñanza de la educación física era tecnicista, instrumental y tendía a reproducir textos, manuales y prácticas elaboradas en el extranjero, el trabajo de los esposos Langlade y Rey se acercaba a la tradición académica, dado el diálogo permanente entre la búsqueda por conocer, comprender y sistematizar la gimnasia y su enseñanza en los cursos del ISEF. No puede sorprendernos entonces que fuera Alberto Langlade quien sugiriera ya en 1963 la necesidad de que la formación de profesores de educación física ingresara a la Universidad de la República (Langlade, 1963).

Aun cuando Uruguay tiene el privilegio de contar con este libro clave desde el punto de vista histórico, la tradición en esta clase de producciones no se continuó hasta hace muy poco tiempo. Si quisiéramos dar cuenta del estado actual de la producción de conocimiento acerca de la gimnasia en la región y específicamente en nuestro país, debemos admitir que nos encontramos ante un campo incipiente y que es recién a partir de la incorporación del ISEF a la órbita universitaria¹ que surgen con timidez artículos sobre el tema. Este nuevo escenario institucional ha favorecido por distintas vías los estudios sobre gimnasia. Podemos mencionar, entre otros aspectos, la inserción de docentes en posgrados académicos, la conformación de grupos de investigación, el vínculo con universidades de la región y en consecuencia los intercambios generados entre docentes encargados de las cátedras de gimnasia, y en especial, la creación de un núcleo académico específico denominado Gimnasia en el marco del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales. Todo esto, tal vez, se desprende del hecho de reconocer en la gimnasia una temática central, privilegiada, en la que se condensa un entramado complejo acerca de la educación del cuerpo tanto en su historia como en la contemporaneidad. La gimnasia así, en tanto campo específico

1 Con fecha 30/12/2005 el Poder Ejecutivo promulgó el Decreto n.º 594/005 por el cual se transfiere el ISEF a la Universidad de la República con vigencia 01/01/2006.

de transmisión de saberes corporales, de formas de hacer, de técnicas y por lo tanto de usos reglados del cuerpo, resulta de gran interés para los estudios históricos, epistemológicos, antropológicos, curriculares, estéticos, didácticos, entre otras miradas posibles. Algo de todo esto, los y las lectoras podrán encontrar a lo largo de estas páginas.

Es importante reconocer en este nuevo contexto institucional mencionado, el esfuerzo teórico que en los últimos años se está llevando adelante para sistematizar experiencias, analizar conceptualmente, elaborar materiales didácticos, indagar en la historia de las diversas disciplinas en el país y establecer diálogos permanentes entre un campo de intervención práctica y los marcos conceptuales que nos brindan los estudios sociales del cuerpo.

Reconocemos un esfuerzo similar en Langlade y Rey de Langlade cuando frente a un diagnóstico de época centrado en el «desconcierto, desorden y vacilación» (1986, p.489), la respuesta fue la de elaborar «principios de aceptación general» nacidos de un «espíritu de síntesis que intente el orden dentro de la caótica situación descripta» (1986, p.495).

Si bien podemos comprender la nostalgia hacia un pasado idealizado que aparece en esas expresiones, lejos estamos de mirar con añoranza a las gimnasias que ya no existen o de mirar hacia el futuro con desconfianza apocalíptica. En lugar de esto, optamos por analizar críticamente las implicancias de la gimnasia en nuestra cultura y por intentar comprender las relaciones que establece con el cuerpo, la política, la técnica, el mercado, la salud, la naturaleza, la enseñanza o el género, por nombrar algunos de los temas que más necesitan de la mirada académica actual. La diversidad de las gimnasias, lo incipiente de los abordajes conceptuales y el tecnicismo de los abordajes prácticos tornan escurridiza la tarea de conceptualizar un campo que a partir de la creciente mercantilización y espectacularización de las últimas décadas, se nos presenta cada vez más con ropajes distintos —en sus nombres, en sus técnicas o en sus vínculos con otras disciplinas—, volviendo más compleja la reducción lógica necesaria para su producción, comprensión y análisis. Es necesario pues, intentar identificar a la gimnasia a pesar de sus derivas en una cultura cada vez más globalizada, deportivizada y mercantilizada. No hay que hacer mucho esfuerzo para vislumbrar que pasados cincuenta años, esta tarea no solo sigue vigente, sino que se complejiza cada vez más.

Este libro reúne para ello, entonces, once textos que, desde distintos enfoques —que en algunos casos pueden incluso parecer contradictorios—, centran su análisis en la gimnasia, una disciplina que se nos presenta como un campo teórico y práctico que sintetiza un proyecto pedagógico sobre el cuerpo, desde la perspectiva de una «renovación total de la visión del cuerpo» (Vigarello, 2011, p.23) que inaugura lo que hoy denominamos *educación física*.

Los primeros cuatro textos del libro abordan a la gimnasia desde una dimensión histórica y los siguientes siete ponen el foco en cuestiones epistémicas, curriculares y de enseñanza.

En síntesis, el presente libro nos propone diversos recorridos por el campo de la gimnasia, invitándonos a cuestionar y a cuestionarnos este saber desde su creación hasta la actualidad.

Una reseña sobre cada texto

El texto de Evelise Amgarten nos convoca a pensar sobre el vínculo de la enseñanza de la técnica y su fundamentación, presentada en los dos primeros manuales sobre gimnasia aparecidos en territorio alemán: por un lado, el manual denominado *Gymnastik für die Jugend*,² escrito por Johann Christoph Friedrich Guts Muths publicado en 1793, y, por otro, el manual denominado *Die Deutsche Turnkunst*,³ publicado por Friedrich Ludwig Jahn en coautoría con Ernst Eiselen en 1816. La autora nos presenta un interesante recorrido por estas dos gimnasias y el contexto histórico y cultural en el que surgieron, para luego explicitar las diferencias entre ellos al fundamentar sus ejercicios prácticos. Se trata de una innovadora forma de pensar la gimnasia como campo conceptual de conocimiento.

El trabajo de Tamara Parada y Eduardo Galak analiza aspectos poco abordados de la gimnasia expresiva de Rudolf Bode, corriente de gran relevancia surgida en Alemania en las primeras décadas del siglo xx. Los autores buscan comprender los vínculos entre gimnasia y arte que Rudolf Bode propuso a partir de las influencias de la danza moderna y del movimiento expresionista principalmente de la mano de la figura de Isadora Duncan. Para este análisis se centran en el libro *Ausdrucksgymnastik*,⁴ un texto de Bode de 1922 sobre la gimnasia expresiva en el que despliega su posicionamiento teórico, basado en el argumento de que la gimnasia debe tratar con la vida emocional, con un *cuerpo vivo* (metafóricamente), para lo que recurre al concepto de *Leib*, que le permite distinguirlo del *cuerpo muerto*, *Körper*, con el que supone que trabajan las gimnasias tradicionales anteriores a él, centradas en las funciones de los órganos y los huesos, a través de movimientos rígidos, sin expresión, sin vida, alejados de un ideal y de una idealización de la naturaleza y de lo natural del movimiento. Se destaca la originalidad del análisis que bajo los marcos teóricos propuestos logra evidenciar que si bien el planteo de Bode tiene relevancia histórica en cuanto al acercamiento teórico y práctico al arte, no trata tanto de una novedad acerca de la educación del cuerpo, sino

2 *Gimnasia para la juventud*, traducción libre.

3 *La gimnasia alemana*, traducción libre.

4 *Gimnasia Expresiva*, traducción libre.

que es una reactualización de los ideales del movimiento natural sobre la base de nuevos gestos estereotipados.

Virginia Alonso nos propone por su parte indagar en el espacio de la gimnasia en relación con cuestiones políticas, curriculares y técnicas durante la apertura democrática luego de la última dictadura civil-militar uruguaya. El capítulo se centra en el ISEF de Montevideo, donde la gimnasia se convierte en un campo cuestionado por el uso político que el gobierno militar le daba, por ejemplo, a las muestras gimnásticas. La autora analiza las diversas consecuencias que se producen a partir de ello en la apertura hacia la democracia, a partir de entrevistas y del análisis de documentos y planes de estudio de la época. Si bien es conocido el uso de la gimnasia por los gobiernos totalitarios, nos encontramos frente al primer análisis profundo y documentado del caso uruguayo y de sus consecuencias hacia la interna de la formación.

El texto de Mónica Ruga y Martina Pastorino recorre la llegada de la gimnasia artística a Uruguay y centra su análisis en cómo, cuándo y bajo qué fundamentos este deporte ingresó a nuestro país a mediados de los años setenta. Se basan en la sistematización de relatos de los y las profesoras que fueron protagonistas de esos momentos, además de en la revisión de documentos oficiales, diarios y revistas de la época. Para esto, organizan el trabajo sobre la base de la formación específica en gimnasia artística (GA), de los clubes o instituciones que practicaban o gestionaban el deporte por esos años (1975-1990), de las modalidades de gimnasia que se ofrecían, del acceso y uso de aparatos y de los eventos y competencias gimnásticas que se organizaban. Se trata de la primera indagación acerca de esta modalidad deportiva de la gimnasia en la escena local, lo que representa un antecedente y aporte sustancial para seguir profundizando en sus particularidades y en las formas en que se resignifica una vez que se combina con la idiosincrasia uruguaya.

En el artículo de Ana Torrón el lector encontrará un retorno a la dinámica discursiva que determinó la formación en educación física desde la década del cincuenta hasta avanzados los años setenta. En ese lapso la gimnasia y, en especial la figura de Langlade marcaron la formación profesional que impartía el ISEF. Tanto el saber como el análisis de las prácticas están atravesados por una intención explícita de carácter epistémico. La investigadora sistematiza fuentes historiográficas a partir de un importante trabajo de recolección documental, y combina entrevistas y el cuaderno de curso de una estudiante del plan de 1948 con un análisis detallado de las variaciones y continuidades de los contenidos de los programas de la unidad curricular Teoría de la Gimnasia. A partir de esto establece categorías de análisis de carácter normativo, didáctico y específicamente teórico de gran valor propositivo.

Paola Dogliotti nos presenta un análisis de la enseñanza de la gimnasia en los principales documentos, obras y programas elaborados por Alberto Langlade entre 1948 y 1970. Se enfoca en las asignaturas vinculadas a la gimnasia, desde donde se estudian las discursividades de la didáctica presentes en su obra. La diversidad de documentos consultados enriquece el trabajo de la autora y nos permite conocer con mayor profundidad las influencias de las corrientes curriculares en los programas estudiados, así como nos acerca a la obra de Langlade y a la influencia de su trabajo en la formación durante ese período.

El texto de Pablo Zinola recupera dos categorías de gran importancia en el desarrollo de la gimnasia educativa: la formación corporal y la educación del movimiento. Si bien el documento central de su análisis es el programa escolar vigente, su trabajo pone en diálogo diferentes momentos de la formación inicial y del ámbito escolar. De una manera clara, y siempre contextualizada, recorre el surgimiento de estas categorías, su acogida en nuestro país y su vigencia en el discurso que legitima la inclusión de la gimnasia en un *curriculum* de la educación física escolar actual.

Cecilia Ruegger presenta un texto sobre el vínculo entre la psicomotricidad y la educación física y sus efectos en la gimnasia. Postula que este entrecruzamiento trae como novedad la preocupación por la formación de un cuerpo consciente. En este sentido, invita a rescatar la categoría conciencia corporal en tanto saber vinculado a la formación corporal en la gimnasia educativa, pero revisando las prácticas históricas, éticas, estéticas y técnicas que lo han determinado. Entendemos fundamental la inclusión de este trabajo en nuestro libro, ya que esta influencia ha sido poco analizada en la educación física uruguaya.

El trabajo de Laura Pagola expone de manera clara y concisa problemas de gran valor epistémico para la gimnasia, desde la pregunta de si la enseñanza convoca a cuestionar el saber y el sujeto en juego en la educación física. A partir de una concepción de la gimnasia como práctica en el sentido foucaultiano y de una noción de cuerpo que toma decidida distancia del cuerpo orgánico, cuestiona las lógicas de consumo, el cuerpo como mercancía y la despolitización de la vida que caracterizan a las gimnasias contemporáneas. Apoyada en la teoría agambeniana establece una serie de categorías que presentan fortaleza teórica para repensar la gimnasia como práctica corporal.

El texto de Gastón Meneses aborda como tema central a la gimnasia como objeto de enseñanza desde una mirada epistémica. En su recorrido, presenta en primer lugar la configuración de la gimnasia en la Modernidad, como producto de las disputas sobre el sentido de una práctica construida desde el legado de las escuelas europeas y su nexos con el campo pedagógico y científico. En la segunda parte se aboca específicamente al análisis de la enseñanza de la gimnasia, entendiendo que la enseñanza es parte constitutiva e

indisociable de esta práctica. En este sentido, plantea la necesaria vinculación con su saber y se cuestiona la (im)posibilidad de su enseñanza.

El texto de Jimena González y Giannina Silva analiza la enseñanza de la gimnasia en la escuela uruguaya a partir del proyecto denominado *Gimnasiada*, un encuentro escolar organizado en 2018 y en 2019 en el Teatro de Verano de Montevideo en el que cientos de niños y niñas preparan exhibiciones gimnásticas y exposiciones temáticas. A partir de lo acontecido en esos encuentros, las autoras buscan establecer vínculos entre lo que se enseña en el espacio escolar y lo que sucede fuera de los muros, rastreando la relación de la gimnasia con expresiones artísticas como la danza o el circo, pero también con expresiones provenientes del mercado del *fitness*.

Bibliografía

- CRESPO, B. (2016). La cultura del cuerpo en tiempos de globalización. La cultura fitness. 11^o Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 28 de setiembre-2 de octubre de 2015, Ensenada, Argentina.
- GIRALDES, M. Gimnasia. El futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones. Editorial Stadium. Buenos Aires. 2001
- LANGLADE, A. (1963). Carta elevada al director del Instituto Superior de Educación Física, coronel Luis A. Bush, 8 de julio de 1963. CNEF, Exp.3309/63, Montevideo, Archivos ISEF.
- LANGLADE, A., y REY DE LANGLADE, N. (1986). *Teoría general de la gimnasia*. 2.^a ed. Buenos Aires: Stadium.
- URUGUAY. Poder Ejecutivo (2005). Decreto n.º 594/005. Funcionarios. Instituto Superior de Educación Física. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/594-2005>
- VIGARELLO, G. (2011). La invención de la gimnasia en el siglo XIX: nuevos movimientos y nuevos cuerpos. En: P. SCHARAGRODSKY, *La invención del «homo gymnasticus»*. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente (pp.22-35). Buenos Aires: Prometeo.

Entre el interés científico y el interés patriótico: los primeros manuales alemanes de gimnasia

EVELISE AMGARTEN

A finales del siglo XVIII y comienzos del XIX se observa en Europa un interés por la educación de los cuerpos de la población, especialmente masculina, impulsado por los procesos de urbanización e industrialización, que resultaban en una población considerada enferma y degenerada. En este contexto de importantes cambios socioeconómicos y de preocupación por la salud pública, podemos observar la renovación del interés por el movimiento corporal, a partir del que los ejercicios físicos pasan a ser comprendidos por médicos y pedagogos como una respuesta adecuada contra los males derivados de las nuevas formas de vida en los espacios urbanos. Estos ejercicios se sistematizaron bajo el nombre de *gimnasia*, organizados con una lógica utilitarista fundamentada en preceptos médicos y pedagógicos y difundidos a través de manuales de gimnasia.

Entre los principales países que desarrollaron estas sistematizaciones, podemos nombrar a Alemania, Francia y Suecia. En este artículo analizamos el desarrollo inicial de la gimnasia específicamente en territorios alemanes, a partir del estudio de los dos primeros manuales producidos en aquel contexto: *Gymnastik für die Jugend*, de Johann Christoph Friedrich Guts Muths, publicado en 1793, y *Die Deutsche Turnkunst*, publicado por Friedrich Ludwig Jahn, en coautoría con Ernst Eiselen, en 1816. Se presenta para ello la fundamentación de los autores para el desarrollo de sus respectivos sistemas de ejercicios físicos, identificando similitudes y particularidades entre las dos propuestas.

Introducción

El período que se enmarca entre los finales del siglo XVIII y las primeras décadas del siglo XX es de gran importancia para la constitución de lo que hoy conocemos como educación física. En este período, que comprende poco más de un siglo, se conformó una de las principales manifestaciones que pasarían a componer la educación física del siglo XX: la gimnasia. Producto de sociedades que pasaban por un proceso de cambios sociales y económicos, los métodos gimnásticos expresan una comprensión del mundo cada vez más marcada por la racionalidad científica, incluso en lo que refiere a fenómenos como los juegos populares y los gestos humanos (Soares, 1994; 1998; 2009). Conforme afirma Carmen Soares (2006), las diferentes corrientes gimnásticas desarrolladas en

Europa en este período «pueden ser comprendidas como expresión científica de una educación del cuerpo que se impone en este momento. De ese modo, participan y contribuyen en la transformación del cuerpo en objeto de conocimiento» (p.225). La gimnasia, por lo tanto, corresponde a una *sistematización* de prácticas ya conocidas, a partir de principios médicos, higiénicos y pedagógicos que buscaban transformarlos en un elemento útil para la educación de la población (masculina, en sus inicios) de los países occidentales.

Como se dijo, se reconocen tres países como principales referencias en este proceso de sistematización de las prácticas: Alemania, Francia y Suecia (Leonard, 1923; Langlade y Rey de Langlade, 1970; Soares, 1994; 1998; 2000; 2009). Más allá de las particularidades del contexto sociopolítico de cada uno de estos países, los métodos de gimnasia que se desarrollaron durante el siglo XIX presentan algunas similitudes entre sí. Como fenómenos urbanos impulsados principalmente por una preocupación sobre los niveles de salud de la población, los métodos gimnásticos, con independencia de su país de origen, comparten una creencia en la necesidad de regenerar (física y moralmente) a la población. Comparten, también, la creencia en una relación directa entre cuerpo y mente, de forma que una de las bases de los métodos gimnásticos es siempre la idea de que un cuerpo sano sería uno de los aspectos necesarios para una mente sana. A través de la gimnasia se buscaba, por lo tanto, combatir los males generados por la vida en las ciudades, donde las malas condiciones higiénicas, la mala circulación del aire y de los humores, así como los malos hábitos, contribuían al debilitamiento de la población, algo inaceptable en contextos en los que la creciente industrialización y las disputas por la consolidación de los Estados nacionales eran preocupaciones centrales que demandaban, entre otras cosas, individuos saludables (Soares, 1994; 2006).

El hecho de que estos métodos compartan características, y especialmente la centralidad de estos tres países en el proceso de desarrollo de estas sistematizaciones, resultó en la clasificación de las gimnasias en tres «métodos» o «escuelas» de gimnasia: la alemana, la francesa y la sueca. En el Cono Sur, esta clasificación fue bastante difundida a partir de la obra clásica de Langlade y Rey de Langlade (1970), y su organización en «escuelas de gimnasia» sigue influyendo en cómo comprendemos el desarrollo de la gimnasia entre finales del siglo XVIII y las primeras décadas del siglo XX. Entretanto, si bien es verdad que en cada país estos métodos presentan ciertas similitudes, también es verdad que, en algunos casos, hay muchas más similitudes entre propuestas de autores de países distintos que entre aquellos dentro de los mismos límites nacionales. Conforme señalan Evelise Quitzau, Andrea Moreno y Anderson Baía (2019):

pensar esta noción de *escuelas* puede generar cierta linealidad en la comprensión de los diferentes autores que propusieron sistematizaciones de ejercicios físicos en cada uno de estos países, como si configurasen una

continuidad de un único pensamiento, como si entre ellos no hubiese diferencias, especificidades, debates. Eso no significa que debemos simplemente ignorar los aspectos comunes existentes entre los *diferentes métodos* escritos por *diferentes autores*. Es solamente un recordatorio para que tengamos algunas cautelas cuando abordamos las gimnasias que emergieron en cada uno de estos contextos. Pues, aunque compartan ejercicios y algunas finalidades, cada uno de estos autores se concentró en el estudio del gesto humano a partir de una perspectiva diferente, y eso, en distintos niveles, se refleja en sus escritos e ideas, en las formas como seleccionan lo que sería apropiado a sus métodos, en los argumentos que utilizan para justificar esta forma específica de educación del cuerpo en los contextos en que estaban insertos (pp.280-281, destacados del original).

Considerando los aspectos señalados antes, en este texto se busca analizar el desarrollo inicial de la gimnasia específicamente en los territorios alemanes, a partir del estudio de los dos primeros manuales producidos en aquel contexto, para lo que se trabajó con ediciones facsimilares,¹ en su idioma original. El análisis de estos manuales se centra en la presentación de la fundamentación de los autores para el desarrollo de sus respectivos métodos gimnásticos, destacando las similitudes y particularidades entre ambas propuestas.

1 En este artículo, utilizamos un facsímil de *Gymnastik für die Jugend* publicado en 1928 por la editorial Wilhelm-Limpert Verlag, y el facsímil de *Die Deutsche Turnkunst* publicado en 1967 por la editorial Conradi & Co., de Stuttgart. Durante el texto, se utilizará para las referencias la fecha de publicación del facsímil y no la de los originales.

El surgimiento de una literatura específica: los manuales de gimnasia y la circulación de los métodos

Como afirman Andrea Moreno y Carmen Soares (2014), la gimnasia «es personaje de la vida urbana, de nuevos códigos que allí se instalan, se afirman, se multiplican» (p.337). En este nuevo espacio, surge como una forma de educar el cuerpo de la población para nuevas formas de sociabilidad y de comportamientos. Basada especialmente en sus inicios en los aportes de la medicina y de la pedagogía, buscaba darle un carácter útil a prácticas ya muy presentes en la cotidianidad como caminar, correr, saltar y jugar, y una de las principales formas de organizar y difundir estas nuevas miradas sobre el cuerpo en movimiento eran los *manuales de gimnasia* (Baía, Bonifácio y Moreno, 2019; Moreno, 2015; Moreno y Baía, 2019; Quitzau, 2015; Quitzau & Soares, 2016; Soares, 1994; 1998; 2006; 2009; Soares y Moreno, 2015).

Los manuales de gimnasia eran el espacio donde los autores podían desarrollar sus propuestas, materializándolas en un objeto que permitía su fácil circulación y, por lo tanto, su difusión. En estos libros, encontramos no solo la descripción de los ejercicios que componían las propuestas gimnásticas de estos autores, sino la fundamentación teórica que les permitía pensar sus sistematizaciones y, consecuentemente, defender la introducción de su método como instrumento de formación de un nuevo modelo de ciudadano, autónomo, racional, detentor de gran agilidad corporal y mental, así como de un espíritu fuerte. Por ello, los manuales son considerados una importante fuente para el estudio de los métodos gimnásticos.

Entre finales del siglo XVIII y comienzos del XX se puede observar una profusión de manuales de gimnasia, ya sea de manuales originales como de traducciones y de versiones producidas en otros países. Todos ellos constituyeron una literatura especializada que le daba visibilidad a esta nueva forma de pensar el cuerpo y el ejercicio físico. Sin embargo, no eran ni la única ni la primera literatura especializada cuya discusión central tomaba al cuerpo como objeto de intervención pedagógica. Según Mónica Bolufer (2000), en el siglo XVIII la preocupación sobre los cuidados del cuerpo eran un tema común tanto en la literatura médica como en escritos pedagógicos y en la prensa periódica. Estos primeros manuales de gimnasia publicados a finales del siglo XVIII son una expresión más de esta literatura, producida en especial por médicos y pedagogos que establecían normas y consejos para la educación del cuerpo, entendiéndola íntimamente relacionada con la moral y el intelecto. En este período, «la “educación física” o el cuidado del cuerpo para la salud se fue configurando como una de las ramas principales de la educación, junto con la moral e intelectual, división tripartita que adoptaron muchos tratados educativos de signo ilustrado» (Bolufer, 2000, p.32). Esta división tripartita y la creencia en los beneficios de la naturaleza son

algunas de las principales características de las propuestas de Guts Muths en *Gymnastik für die Jugend*.

Gimnasia para la juventud.

Guts Muths y su interés científico por la gimnasia

Nacido en el pueblo de Quedlinburg, al noreste de lo que es hoy Alemania, Johann Christoph Friedrich Guts Muths (1759-1839) es conocido como el autor del primer manual «amplio y útil» de gimnasia que circulara en territorios alemanes (Groll, 1959). A los veinte años de edad, ingresó en la Universidad de Halle para estudiar teología, además de tomar cursos de matemática, física, lenguas modernas (inglés e italiano) y pedagogía. Después de tres años allí volvió a su ciudad de origen, y poco tiempo después se trasladó a Schnepfenthal, donde trabajó en un *Philantropinum* (una institución filantrópica) dirigido por Christian Gotthilf Salzmann. Inicialmente, Guts Muths se asignó como profesor de Historia, Geografía y Francés, y asumió después de algunos años las clases de gimnasia (Leonard, 1923). Fue a partir de esta experiencia que escribió su primer manual de gimnasia, *Gymnastik für die Jugend*, en 1793, que ya en sus primeras páginas trae una observación importante sobre cómo entendía su propia obra. Así, en su prefacio, Guts Muths afirma tener conocimiento de que

...una verdadera teoría de la gimnasia debería ser elaborada con base en principios fisiológicos, y la práctica de cada ejercicio debería ser regulada por las calidades físicas de cada individuo. Sin embargo, no se debe buscar tal perfección en mi trabajo, pues fue escrito a partir de la genuina experiencia de ocho años de práctica, que me han convencido de que la gimnasia es necesaria para la educación² (Guts Muths, 1928, pp. XII-XIII).

Es entonces que Guts Muths establece ya en el inicio de su manual que una «verdadera teoría de la gimnasia» es aquella que se fundamenta a partir de una de las ciencias que se consolidaba con más fuerza en aquel período y que sería el principal fundamento de la gimnasia durante el siglo XIX: la fisiología. Y a pesar de decir que no se puede esperar de su manual «tal perfección», se defiende de las críticas de que su trabajo se basaría solo en un «empirismo»

² Es ist mir wohl bekannt, daß eine Ächte *Theorie der Gymnastik* auf physiologische Gründe gebaut und so die Praxis jeder einzelnen Übung derselben nach den individuellen Körperbeschaffenheiten abgewogen werden sollte. Diese Vollkommenheit suche man in meiner Arbeit nicht; denn sie ist nur auf getreue Erfahrung einer achtjährigen Praxis gebaut, die mich überzeugte, daß Gymnastik zur Erziehung notwendig (todos los fragmentos de los manuales son traducciones propias).

afirmando que de nada sirve la perfección fisiológica y anatómica si no consideran las circunstancias de su aplicación. Además, recurre también ya en las primeras páginas a una estrategia que será una constante en su libro: la evocación de los griegos como ejemplo de la importancia de la gimnasia. En este sentido, afirma Guts Muths (1928):

No puedo determinar cuan amplio eran los conocimientos fisiológicos de los antiguos griegos; pero conocemos lo suficiente para saber que los conocimientos médicos fueron introducidos cuando ellos, después de un largo tiempo de práctica, ya estaban convencidos de las ventajas y utilidades de los ejercicios para la juventud y para toda la nación (p. xiv).³

Las cinco páginas de su prefacio, por lo tanto, ya nos dan algunos indicadores de los elementos que aparecerán en las tres secciones que componen su manual. A pesar de las observaciones sobre el lugar de la fisiología en su obra, hay un constante diálogo con los conocimientos biológicos, obtenidos especialmente a partir de obras de referencia de la llamada *policía médica*,⁴ que luego daría origen a lo que quedaría conocido como medicina social. Autores como Johann Peter Frank (1745-1821) y Samuel Auguste André David Tissot (1728-1797) son referencias que Guts Muths evoca constantemente para fundamentar cuestiones relacionadas con la fisiología y con la salud. A estos conocimientos derivados de la policía médica, agrega elementos de la pedagogía del siglo XVIII, sobre todo a partir de referencias a la obra del filósofo ginebrino Jean-Jacques Rousseau. Por último, al presentar los ejercicios de su método gimnástico, las referencias a la Grecia antigua aparecen casi con una función de legitimación cultural para la inserción del entrenamiento corporal en el cotidiano de jóvenes ciudadanos en formación.

Así como otros escritos médicos y pedagógicos del período, en el manual de Guts Muths es clara la preocupación con el tema de la degeneración (física y moral) de la población alemana. Durante casi toda la primera sección del libro, dedicada a discutir las causas de la debilidad de los individuos, los problemas de los modos contemporáneos de educación, y la utilidad y necesidad de implementación de la gimnasia, el autor aborda la

3 Ich kann nicht entscheiden, wie weit sich die physiologischen Kenntnisse der alten Griechen erstreckten; aber so viel ist sehr bekannt, daß sie überhaupt erst später medizinische Kenntnisse hinein trugen, nachdem sie schon durch eine lange Praxis von dem Vorteile und Nutzen gymnastischer *Übungen für die Jugend und die ganze Nation überzeugt worden waren*.

4 La Policía médica era una práctica administrativa de las condiciones de salud de la población, ampliamente basada en los datos de la estadística, que a partir de la observación de los niveles de morbilidad, de epidemias, endemias o de natalidad, entre otros factores, buscaba guiar y controlar las acciones de médicas, así como generar un aparato burocrático vinculado a las prácticas de salud. La Policía médica fue extensamente estudiada por Georges Rosen (1980) y también aparece en algunos estudios de Michel Foucault (2008).

cuestión de la degeneración posicionándose en oposición a los argumentos que, según afirma, eran los más populares en el período. Si para la comunidad en general la debilidad humana se explicaba por cierta debilidad de la naturaleza, para Guts Muths, la explicación era otra: la naturaleza seguía haciendo a los seres humanos con las mismas calidades de siempre, pero lo que los debilitaba era la vida en las ciudades, cuyas condiciones eran casi insalubres. En este sentido, afirma que

La naturaleza forma todas las criaturas con el mismo poder, y según el mismo padrón, tanto en los días actuales como en los pasados; y no debemos atribuir nuestra degeneración a cualquier cambio en sus leyes y en su eficacia, sino a causas accidentales, como el desarrollo defectuoso del niño por culpa de los padres y de eventualidades, a la educación corrompida, a un modo de vida debilitante y, a veces, a un clima desfavorable⁵ (Guts Muths, 1928, pp.29-30).

De la misma manera que Guts Muths afirma la permanencia de la naturaleza como algo perfecto, también recurre a comparaciones entre el desarrollo del hombre y los elementos del mundo natural como forma de ilustrar la relación entre los aspectos físicos e intelectuales del individuo:

Destruye las raíces de las plantas más saludables de manera que se van a inclinar y luego morir. Muchas excelentes cualidades de la mente tienen, en realidad, sus raíces en el cuerpo. Las cumbres que adornan al ser espiritual, el alma, se debilitarán si descuidamos el suelo de estas plantas valiosas, arruinando así sus raíces⁶ (Guts Muths, 1928, p.89).

El aprecio por la naturaleza no era una invención de Guts Muths, sino más una expresión de la mentalidad del período. En un contexto de creciente industrialización y urbanización que atraía los individuos para las ciudades, comienza a estructurarse en Europa una nueva mirada sobre la naturaleza, que pasa a establecerla como un espacio de curación y de regeneración frente a los males derivados de las ciudades (Thomas, 2010). Antes vista como un espacio peligroso, la naturaleza pasa a ser entendida por médicos y pedagogos

5 Die Natur bild folglich noch mit eben der Kraft und nach eben der Form alle Geschöpfe, so noch heute wie sonst, und wir dürfen von unserer physischen Verschlimmerung nichts auf eine Abänderung ihrer Gesetze, und ihrer Wirksamkeit schieben; sondern alles auf zufällige Ursache d.i. auf fehlerhafte Entwicklungen des Keims durch die Schuld der Eltern und Umstände, auf verderbende Erziehung, auf entnervende Lebensart und hier und da auf nachtheiliges Klima.

6 Zerstört die Wurzeln der gesunden Pflanzen, sie werden ihren Gipfel senken und dahin welken. Wahrlich sehr viele treffliche Eigenschaften unseres Geistes, wurzeln im Körper; ihr Gipfel, der das geistige Wesen, unsere Seele verschönert, wird dahin welken, wenn wir den Boden dieser ihre Wurzeln zerstören.

como un espacio adecuado para la educación de la juventud. En *Gymnastik für die Jugend* las prescripciones de los ejercicios físicos serán siempre al aire libre, y para ellos se utilizarán los elementos de la naturaleza (árboles, ríos, lagos, temperatura del aire) como un aspecto en la composición de la gimnasia. La propia ubicación del *Philantropinum* donde el autor trabajaba contribuyó para esta transformación de la naturaleza en un gran gimnasio, pues era ubicada «en una finca cerca de la foresta de Turingia, en una región con gran variedad de características fisiográficas, incluyendo montañas, valles y planicies, lagos y otras posibilidades para el estudio de la naturaleza y del arte» (Parker, 1912, p.218).

Influenciado por los aportes teóricos de la policía médica y por las ideas educativas de Rousseau, y favorecido por las características de la institución en que trabajaba, Guts Muths propone, entonces, su método de gimnasia, que definía como un «trabajo en forma de alegría juvenil» (Guts Muths, 1928, p.209). Este *trabajo* debería alternar entre el movimiento del cuerpo en su totalidad y el movimiento de partes específicas, exigiendo esfuerzo, paciencia, resistencia, y buscando habituarlo gradualmente al dolor y poniéndolo en contacto con distintas condiciones climáticas y elementos, de forma a fortalecer la piel, y así protegerlo en su totalidad.

Si bien Guts Muths explicita siempre los efectos de los ejercicios sobre el cuerpo, elige organizarlos a partir de una clasificación que identifica como «genérica», es decir, conforme al tipo de movimiento. A partir de esta lógica, establece una propuesta de gimnasia que se divide en tres grandes grupos de actividades: ejercicios gimnásticos propiamente dichos, trabajos manuales y juegos.⁷ En la categoría de los ejercicios gimnásticos establece algunos grandes grupos, como saltar, correr, tirar, luchar, escalar, equilibrar, levantar, soportar, bañarse y nadar, danzar, caminar; ejercicios militares, leer en voz alta y declamar, y ejercitar los sentidos. Estos eran complementados por trabajos manuales, de preferencia los de carpintería, tornería y jardinería, la más valorada por el autor, pues a partir de ella «es captada la idea de producción propia, del valor del trabajo manual y de los

7 Estos son abordados en un manual específico, publicado en 1796, con el título *Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes* (*Juegos para el ejercicio y la recuperación del cuerpo y del espíritu*). En esta obra, establece una discusión inicial sobre las relaciones entre juego y sociedad, abordando temáticas como el valor moral, político y pedagógico del juego, así como su elección, sus características y clasificación. En secuencia, procede a la descripción de 106 juegos, desde juegos con pelotas que pueden ser entendidos como precursores del *baseball*, hasta juegos como el ajedrez y juegos que hoy difícilmente se vincularían a la educación física, como el billar. A pesar de ser bastante amplio, considerando las breves relaciones que establece entre juego, moral y sociedad, así como el rol del juego como parte de su método gimnástico, quedan afuera de su propuesta los juegos «peligrosos» y los juegos de azar y de cartas. Conforme Paul Marschner en prefacio de la impresión de 1959 del manual de juegos de Guts Muths, su sistema «no solamente describe una abundancia de formas, sino también particularidades pedagógicas de distintos géneros de juegos» (Marschner en Guts Muths, 1959, p. xvii).

alimentos; se soporta el fracaso de las dulces esperanzas, que es sustituido por nuevos esfuerzos que mantienen el espíritu en actividad y colorean las mejillas con salud» (Guts Muths, 1928, p.526).

Así como la fundamentación de la obra de Guts Muths en cierta medida es un reflejo de las ideas sobre salud, naturaleza y educación en circulación en los territorios alemanes del período, también su mirada sobre los ejercicios son una expresión de estas influencias. Si observamos los grandes grupos de ejercicios que componen la gimnasia de Guts Muths ya mencionados, todos ellos involucran formas comunes de movimiento del cuerpo, muy presentes en la cotidianidad de las personas. Ya en su manual vemos una característica que se intensifica en otras propuestas de gimnasia que se desarrollan en el siglo XIX y que permiten afirmar la adopción de una mirada racional sobre los gestos humanos de estos autores (Vigarello, 1978; Soares, 1994, 1998, 2006, 2009; Moreno y Soares, 2014). Para que correspondan a las finalidades de la gimnasia, estos movimientos son justificados y organizados a partir de una lógica pedagógica que busca el fortalecimiento corporal, así como el desarrollo de valores y comportamientos considerados adecuados y útiles para el ciudadano que actuaría en esta nueva sociedad burguesa. Según Carmen Soares y Alex Fraga (2003, p.81), la gimnasia a lo largo del siglo XIX establece una «pedagogía de los cuerpos rectos», que «se viabilizaría a través de ejercicios físicos rigurosamente organizados en favor de la eficiencia para el trabajo, no para el espectáculo, como hasta entonces hacían los artistas de las más variadas estirpes». Como ejemplo para entender la lógica de Guts Muths, tomaremos aquí sus observaciones sobre el *salto*, elemento básico que seguirá apareciendo en el repertorio de distintos métodos de gimnasia publicados en este período.

Así, Guts Muths (1928) inicia su apartado sobre el tema afirmando que

El salto es uno de los más bellos ejercicios gimnásticos; pies, piernas, rodillas, toda la máquina corporal es fortalecida y hecha flexible; el coraje es reavivado, el censo de distancia perfeccionado, y poco a poco se va alcanzando un dominio sobre el equilibrio del cuerpo, que dificulta caídas peligrosas⁸ (p.219).

Estas frases introductorias al salto, más allá de apuntar al hecho de que el autor adhería también a una concepción de mundo que entendía al hombre como máquina (Gleyse, 2018; Soares, 2009), común a varios otros métodos de gimnástica desarrollados a lo largo del siglo XIX, también nos permite comprender cómo el autor entendía que un mismo ejercicio corporal podía

8 Das Springen ist eine der schönsten gymnastischen Übungen; Füße, Beine, Knie und Schenkel, die ganze Maschine wird gestärkt und elastisch gemacht, der Muth belebt, das Augenmaß unglaublich geschärft und nach und nach eine Herrschaft über das Gleichgewicht des Körpers errungen. Die uns nicht leicht gefährlich fallen läßt.

tener efectos tanto físicos (sobre la fuerza y la flexibilidad de los miembros inferiores y el equilibrio) como en el orden de los valores y las capacidades intelectuales (coraje, capacidad de estimar distancias). También nos muestran la preocupación de Guts Muths sobre el dominio del cuerpo como un elemento de seguridad. Estos elementos se repiten a lo largo de todo su manual, acompañados de otras dos características: la descripción de cómo un gesto se practicaba en la Grecia antigua y la descripción de los variados ejercicios de la categoría conforme a lógicas inherentes a sus características. En el caso del salto, la primera preocupación desde el punto de vista de un ordenamiento lógico es establecer cuáles son las dos categorías primarias de salto: con o sin auxilio de un recurso externo —una vara—. Cada una de ellas se divide a su vez en tres subcategorías: en altura, en profundidad y en distancia, y cada una de ellas describe con detalle, estableciendo distancias óptimas para las carreras de impulso (cuando son necesarias), comandos que el gimnasta debe indicarle a quienes están bajo sus cuidados y, principalmente, las reglas para el aprendizaje del gesto de saltar, o sea: priorizar los saltos sin carrera de impulso en las fases iniciales; observar que no se intente saltar distancias y alturas para las que no se tiene preparación; no hacer carreras de impulso demasiado largas, pues en lugar de dar impulso, podría sacarle fuerzas a las piernas para el salto. En los ejercicios como el salto de potro, sugiere no poner a niños grandes a jugar con niños pequeños, pues la presión que se genera durante el salto podría ser demasiado fuerte para los menores.

Gymnastik für die Jugend se considera el primer manual completo de gimnasia publicado en territorios alemanes, con importante repercusión en otros países: se tradujo y se publicó durante el siglo XIX en Dinamarca, Inglaterra, Estados Unidos, Francia, Suecia, Italia y Grecia (Ulfkotte, 2010). Sirvió también como fundamento para la elaboración de la propuesta de Friedrich Ludwig Jahn, que, como veremos, comenzó a estructurarse a partir de 1811 y fue el método dominante en los territorios alemanes a lo largo del siglo XIX.

La gimnasia alemana. Un interés patriótico sobre el ejercicio físico

Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852) nació en el pueblo de Lantz, en Prusia, en una familia con fuertes vínculos con la Iglesia protestante (Leonard, 1923). Según indica Fred Leonard (1923), sus años de educación básica fueron bastante irregulares, y terminaron con el abandono de sus estudios en el *Gymnasium zum Grauen Kloster* de Berlín, seis meses después de haber sido aceptado por esta institución. Según este autor, esta inestabilidad siguió en su vida universitaria: en la Universidad de Halle ingresó en el curso de Teología, pero también se dedicó al estudio de la historia de Prusia y Alemania y de la lengua y literatura alemanas. Según Tobías Pilz (2007), Jahn pasó por cerca de diez instituciones universitarias, sin haber completado nunca los estudios iniciados.

Durante años Jahn peregrinó por los territorios alemanes, incluso pasando por Schnepfenthal, en 1807, donde habría observado a las clases de gimnasia de Guts Muths (Ulfkotte, 2010). Después de años de andanzas, Jahn regresa a Berlín en 1809, donde comienza a trabajar como profesor en el *Gymnasium* que había abandonado algunos años antes. Como parte de sus tareas docentes, tenía el hábito de llevar a sus estudiantes para desarrollar juegos y ejercicios al aire libre en la *Hasenheide*, un campo abierto en los alrededores de Berlín. Es ahí donde, con sus estudiantes, establece su primera plaza de gimnasia, en 1811. A partir de las experiencias compartidas en este espacio, publica el manual *Die Deutsche Turnkunst*, en coautoría con Ernst Eiselen.

Si Guts Muths planteaba la necesidad de la gimnasia a partir de una fundamentación basada en los principios de la policía médica y de la pedagogía, Jahn tomaba una perspectiva totalmente distinta. Para defender los ejercicios físicos, que tendrían como objetivo «restablecer la simetría perdida de la formación humana, inscribir la verdadera corporalidad en la mera espiritualización unilateral» (Jahn y Eiselen, 1967, p.209), Friedrich Jahn toma como punto de partida la necesidad de construir una Alemania unificada y libre de interferencias extranjeras. Vinculado con fuerza con el movimiento nacionalista, en que también participaban intelectuales como Johann Gottlieb Fichte y Ernst Moritz Arndt, Jahn entendía que los ejercicios físicos eran un importante medio para generar una población fuerte, unida y capaz de luchar por la liberación de los territorios alemanes del dominio francés para, luego, lograr también su unificación.

Por lo tanto, al defender la inserción de la gimnasia como un importante elemento de formación de la juventud masculina, no tiene como principal preocupación cuestiones como los métodos educativos o las costumbres del período, sino que lo que fundamenta su método es el escenario político de

la Alemania de aquel momento. Lejos de ser un Estado nacional unificado (como ya lo era Francia, por ejemplo), la Alemania de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX era, en las palabras de Eric Hobsbawm (2008) «un concepto puramente cultural» (p.77), formada por un conjunto de principados autónomos, con particularidades administrativas, diferencias religiosas, y que tenían como principal objeto en común justamente la lengua. A esta fragmentación, se suma el hecho de que, en este período, parte de estos estados estaban bajo dominio de los ejércitos franceses, que llevaban adelante la política expansionista napoleónica. Si bien algunos filósofos e intelectuales alemanes habían recibido al inicio con entusiasmo la Revolución Francesa, la pérdida de parte de los estados alemanes para Napoleón llevó de manera gradual al cultivo de un sentimiento antifrancés (Sheehan, 1989). Así, sobre todo en el ámbito del movimiento nacionalista, se comienza a desarrollar una identificación muy intensa entre lengua y nacionalidad, llevando autores como Arndt a afirmar que «la única frontera legítima es la lengua» (Sheehan, 1989, p.381). En este sentido, se desarrolla un movimiento que Cynthia Campos (1998) clasifica como «purificador» de la lengua alemana, en que se puede percibir:

Una tendencia para la protección de la lengua materna cuando esta, en el transcurrir de la historia, durante guerras o conflictos con otros pueblos, parecía invadida, colonizada, dominada o tiranizada. Cuando influencias externas dejaban marcas profundas, evidenciadas por la incorporación de palabras extranjeras —*Fremdwörter*— se seguía el esfuerzo de los alemanes para, ejerciendo un apelo todavía más profundo, sustituir tales palabras por nombres forjados por ellos mismos (Campos, 1998, p.229).

Esta tendencia a una purificación de la lengua alemana es justamente lo que se observa en la introducción del manual de Jahn y Eiselen, donde la gimnasia aparece como una recuperación de movimientos, que, según la comprensión de los autores, son importantes para la formación del ciudadano. Más que eso, son parte de la propia historia de los pueblos germánicos, y eso se refleja en el vocabulario de se desarrollará para referirse a los temas de la gimnasia y que es una de las características más marcantes de esta propuesta: la palabra para referirse a gimnasia deja de ser *Gymnastik* (de origen griega) y pasa a ser *Turnen*, pues, según los autores,

Es un derecho incontrovertible denominar un asunto alemán en lengua alemana, una obra alemana con palabras alemanas. ¿Por qué implorar por palabras extranjeras y tomar prestado del extranjero lo que se tiene de forma con más riqueza y mucho mejor en la patria? [...]

La lengua alemana asocia pura originalidad con permanente formación, y antigüedad con alegría juvenil. [...] Su gran riqueza en palabras originales le da firme preponderancia (Jahn y Eiselen, 1967, pp. xx-xxii).⁹

La preocupación de Jahn, por lo tanto, no está en justificar los ejercicios físicos desde un punto de vista de la ciencia. Su objetivo es generar una población fuerte, unificada, capaz de luchar por los objetivos de la nación en formación. En este sentido, si bien indica en su manual una bibliografía que también agrega textos de la medicina (incluso producciones de autores como Frank y Tissot, utilizados por Guts Muths), lo que de hecho pone en discusión es una supuesta superioridad de la cultura alemana que le permitiría ser independiente de influencias extranjeras, y un verdadero código de conducta que establece los comportamientos deseables de un *Turner*, o sea, de un practicante de su gimnasia.

Según Pilz (2007) «toda la instrumentalización de Jahn se hace conforme objetivos políticos, no pedagógicos» (p.74), y esto se refleja en la propia selección de los ejercicios que componen el *Turnen*. Jahn y Eiselen relatan diecisiete grupos de ejercicios, a los cuales se suma la descripción de cinco juegos. Muchos de estos ejercicios, así como muchos de los aparatos para su ejecución, son los mismos que había propuesto Guts Muths cerca de veinte años antes. La propia descripción de algunos movimientos es muchas veces igual. Entretanto, si en *Gymnastik für die Jugend* cada grupo de ejercicio estaba acompañado de una discusión sobre los beneficios que podrían generar en el cuerpo y en el espíritu, y de consejos sobre cuidados pedagógicos, en *Die Deutsche Turnkunst* estos aspectos quedan en segundo plano. Si bien el manual trae descripciones detalladas de los movimientos, el detalle está concentrado en la ejecución de cada ejercicio propuesto, en el exacto posicionamiento de cada parte del cuerpo, en la forma precisa de agarrar los aparatos. Una vez más podemos recurrir al ejercicio de saltar como ejemplo y, a su vez, como elemento de comparación entre ambas propuestas.

Si en el manual de Guts Muths encontramos una descripción sobre los beneficios del acto de saltar sobre el organismo, una descripción sobre cómo se practicaba en la Antigüedad, así como observaciones respecto a sus diferentes tipos y a aspectos de seguridad, en *Die Deutsche Turnkunst* la sección sobre el tema se inicia con la afirmación «saltar es: una repulsión rápida de

9 Es ist ein unbestrittenes Recht, eine deutsche Sache in deutscher Sprache, ein deutsches Werk mit deutschem Wort zu benennen. Warum auch bei fremdem Sprachen betteln gehen, und im Ausland auf Leih und Borg nehmen, was man im Vaterlande reichlich und besser hat. [...]. Die deutsche Sprache vereint reine Ursprünglichkeit mit Weiterbildungsamkeit, und hohes Alter mit jugendlicher Frische. [...] Ihr großer Reichtum an Urwörtern gibt ihr ein entscheidendes Übergewicht.

sí en el aire, con uno o ambos pies»¹⁰ (Jahn y Eiselen, 1967, p.15). A partir de esta definición, lo que se ve es una serie de descripciones de ejercicios considerados «preparatorios». Una nueva observación se encuentra al inicio de la subsección «De los saltos en general», donde Jahn y Eiselen (1967) afirman que «cada salto tiene una impulsión y un aterrizaje, como inicio y fin. Ambos necesitan ser ejecutados solamente con los dedos y el pulpejo, nunca con el pie totalmente plano»¹¹ (p.22). De esto se sigue a una breve clasificación en tres tipos de saltos (en el lugar, con salto de impulsión, con carrera de impulsión), y se procede a la descripción de los ejercicios, en la que se repite la misma estructura con la que se describen las variantes de los saltos libres (*Freispringen*), los saltos en profundidad (*Tiefensprung*) y los saltos con vara (*Stabspringen*).

Cuando observamos la instrumentalización que hace Jahn de los ejercicios, no vemos las mismas preocupaciones de Guts Muths. Además, si bien el repertorio descrito en el manual de Jahn y Eiselen es muy similar al de Guts Muths, no es igual. Salen ejercicios como los de lectura y declamación, y los ejercicios de los sentidos, pero los baños y el nado no se describen, sino que simplemente se mencionan en la introducción. A su vez, se incorporan los ejercicios en la barra fija y en las barras paralelas, que se convertirían en verdaderos símbolos del método de Jahn durante el siglo XIX. En algunas categorías que se repiten, como los ejercicios de equilibrio, se percibe que Jahn mantiene solo algunos de los ejercicios propuestos por Guts Muths. Estas diferencias se hacen todavía más claras cuando observamos que el *Turnen* de Jahn considera únicamente cinco juegos apropiados para la gimnasia (todos ellos simulando situaciones de defensa, ataque, fuga), mientras Guts Muths establecía 106 posibles juegos con las más variadas características. En este sentido, como observa Hans Groll (1959), «Jahn adoptó solamente aquellos contenidos que le parecían valiosos para la realización de las tareas educativas nacionales-defensivas» (p.78), y estos aspectos se reflejan tanto en el repertorio de gestos y juegos, como en el código de comportamiento que acompaña la propuesta.

Para Jahn, la *Turnkunst* (arte gimnástico) «en su particular forma y ejecución siempre será una obra patriótica y una esencia popular. [...] Ella es familiar al pueblo y a la patria y permanece en constante y profunda alianza con ellos»¹² (Jahn y Eiselen, 1967, p.210). Para que el *Turnen* logre ser esta *obra patriótica*, la llamada *Turnplatz* (plaza de gimnasia) era un espacio esencial,

10 Springen heißt: vermöge eines Abstoßes aus einem oder beiden Füßen sich in die Luft schnellen.

11 Jeder Sprung hat einen Aufsprung und Niedersprung, als Anfang und Ende. Beide müssen nur auf Zehen und Ballen ausgeführt werden, nie mit dem ganzen Plattfuß.

12 Aber sie wird immer wieder in ihrer besonderen Gestalt und Ausübung recht eigentlich ein vaterländisches Werk und volksthümliches Wesen. [...] Im Volk und Vaterland ist sie heimisch, und bleibt sie mit ihnen im innigsten Bunde.

donde se buscaba construir una sensación de igualdad y sentimiento de pertenencia colectiva, donde deberían dominar las *buenas maneras*. En este sentido, se establece un verdadero código de conductas, las llamadas *Turngesetze* (reglas del *Turnen*) cuyo *espíritu* quedaría resumido en un lema conocido como las *4F*: *Frisch, frey, fröhlich, fromm – ist des Turners Reichtum*.¹³ En la plaza de gimnasia todos deberían utilizar el mismo uniforme gris, de tela resistente y accesible a todos, con la clara intención de borrar las posibles diferencias de estamentos sociales entre los practicantes del *Turnen*. De la misma manera, Jahn establecía entre los gimnastas interacciones menos formales, sustituyendo el uso del *Sie* (usted) por el de *Du* (tú).

El movimiento iniciado por Jahn conquistó gran apoyo de los jóvenes, en especial de aquellos reunidos en las asociaciones de estudiantes universitarios. Si bien el manual de Jahn y los propios objetivos de su *Turnen* presentan aspectos bastante rígidos, Norbert Elias (1997) afirma que lo que atrajo la atención de los estudiantes a esta práctica era justamente la libertad y la sensación de igualdad que les daba. Según este autor,

El propio Jahn rechazaba toda y cualquier forma de disciplina y entrenamiento. La gimnasia tampoco tenía que ser una obligación; todo participante debería ser capaz de estructurar él mismo su sesión, cada uno debería estar apto para el ejercicio que sintiera el deseo de hacer (Elias, 1997, p.90).

Si bien puede parecer rara una gimnasia que proponga un código de conductas a los participantes y que el fortalecimiento de la población con el objetivo de consolidar un Estado nacional sea considerado un espacio de «libertad», de hecho, las sesiones de gimnasia eran organizadas con períodos en que cada individuo podría elegir a qué ejercicio(s) iría a dedicarse. El propio manual afirma que «la plaza de gimnasia no es un local de adiestramiento, y tampoco puede estar cubierto de rigidez escolar» (Jahn y Eiselen, 1967, p.229). En este sentido, la propuesta de Jahn con su mezcla de estructuración, desafío al orden estamental, aparente rechazo al disciplinamiento escolar (y militar) y defensa de ideales de consolidación del Estado nacional obtuvo gran apoyo de las asociaciones estudiantiles que, a su vez, fueron esenciales en la difusión del movimiento gimnástico en los territorios alemanes (Düding, 1984).

13 Vivo, libre, alegre y devoto —esta es la riqueza del Turner—.

Conclusiones

Los manuales publicados por Guts Muths en 1793 y por Jahn en 1816 son expresiones de un movimiento más amplio que, en aquel período, comenzó a considerar los ejercicios físicos como elementos esenciales en la formación del ciudadano por diferentes motivos. Soares (2006) apunta algunos de ellos, comunes a todas las principales propuestas de gimnasia que se desarrollaron en países europeos entre finales del siglo XVIII y las primeras décadas del siglo XX: combatir los males (físicos y morales) de la vida en las crecientes ciudades, acentuar la utilidad de los gestos, desarrollar determinadas virtudes consideradas esenciales para el ciudadano burgués en formación.

Tal vez por compartir estas características y por haber mantenido siempre vínculos con los procesos de consolidación de los Estados nacionales donde se desarrollaron, la literatura ha tratado a estas propuestas como *escuelas* o *métodos de gimnasia* organizados a partir de los tres países de mayor influencia en este tema: Alemania, Francia, Suecia. Como he mencionado al inicio de este texto, si bien es verdad que estas propuestas tienen algunas características específicas según su país de origen, también es verdad que, desde una mirada más atenta, muchas veces lo que encontramos son más similitudes entre propuestas de países distintos que entre coterráneos. Y esto es lo que pudimos observar en el caso de los dos manuales aquí analizados: *Gymnastik für die Jugend* y *Die Deutsche Turnkunst*. Si miramos los ejercicios propuestos por ambos manuales, estos varían muy poco. Los dos se apropian de gestos ya muy conocidos para pensarlos con finalidades específicas. Las diferencias comienzan a aparecer cuando miramos con más atención a la fundamentación y los fines que cada autor proponía para su sistematización.

Según Pilz (2007) «Guts Muths se acercaba de la gimnasia no solo con pasión, sino con curiosidad científica» (p.44), y esto es bastante evidente ya en las páginas iniciales de su manual, repitiéndose, de cierta forma, en sus otros manuales, como el de juegos publicado en 1796 como complemento al de gimnasia, y también el de natación, publicado en 1798.¹⁴ Existe en las propuestas del autor una preocupación en explicar la importancia de los ejercicios físicos para la formación de los individuos tanto desde principios pedagógicos, como desde principios científicos. Sería equivocado considerar la propuesta de Guts Muths algo pura o mayormente empírico, pues traía para el debate los principales autores de la llamada policía médica. Frank y Tissot son utilizados de manera constante para fundamentar, desde los principios fisiológicos, los efectos del ejercicio sobre el organismo. Al mismo tiempo, recurre en especial a Rousseau como su principal aliado para defender no

¹⁴ *Kleines Lehrbuch der Schwimmkunst zum Selbstunterrichte* (Pequeño manual de natación para autoenseñanza, traducción libre).

solo la inserción de los ejercicios físicos en la formación de los individuos, sino la importancia de la naturaleza en esta formación.

En su *Gymnastik für die Jugend*, la gimnasia es definida como «el trabajo en forma de alegría juvenil», y reúne una serie de ejercicios, juegos y trabajos manuales que, en sí mismos, poco tenían de novedoso. El gran cambio era justamente la atención que pasaban a recibir del autor, que buscaba justificarlos, analizarlos y organizarlos desde una lectura racional y utilitarista. Todo gesto útil, ya sea desde un punto de vista biológico o moral, se debería enseñar a partir de una secuencia clara y que garantizara el aprendizaje de su correcta ejecución, así como condiciones de seguridad para aquel que lo aprende. Actos como correr, saltar, tirar, lanzar pasan a ser parte de un programa de formación del individuo que tenía en la tríada cuerpo-mente-espíritu su principal punto de partida (Bolufer, 2000).

A pesar del éxito alcanzado por Guts Muths, con traducciones de su manual publicadas en diferentes países, a partir de la segunda década del siglo XIX su propuesta pierde espacio frente a otra sistematización. El *Turnen* de Jahn era una gimnasia completamente permeada por fines políticos, con escasas menciones a temas de carácter científico o pedagógico. Jahn buscaba, en la plaza de gimnasia, el establecimiento de un sentimiento nacional y de comunidad. Su manual, si bien trae un apartado titulado «Sobre una bibliografía del arte gimnástico» con títulos de autores como Frank, Tissot y el propio Guts Muths, no se dedica a discusiones científicas o pedagógicas. Es un manual técnico, que describe en detalles el posicionamiento del cuerpo en cada movimiento. Pero es también un manual patriótico, muy influenciado por las discusiones del movimiento nacionalista de inicios del siglo XIX, que daba a la lengua y a la cultura un papel protagónico en la definición de la nacionalidad alemana. Gracias a su vínculo con los estudiantes y a la gran difusión conquistada a lo largo del siglo XIX, el movimiento iniciado por Jahn en Berlín fue «el primer movimiento organizado para defender tendencias nacionalistas en público y en la sociedad como un todo» (Pilz, 2007, p.53), trabajando intensamente con otros movimientos asociacionistas que se desarrollaron en los territorios germánicos en aquel período.

Si la principal contribución de *Gymnastik für die Jugend* es una sistematización de ejercicios físicos desde un acercamiento con la ciencia y la pedagogía y alcanzó importante éxito más allá de las fronteras germánicas, *Die Deutsche Turnkunst*, a partir de un repertorio de ejercicios muy similar, buscó, en lo político, en el seno del movimiento nacionalista, las bases para su fundamentación. En este sentido, podemos decir que los primeros manuales de gimnasia publicados en territorios alemanes transitaban claramente entre un interés científico y un interés patriótico sobre el ejercicio corporal.

Bibliografía

- BAÍA, A. C., BONIFÁCIO, I. M.; DOS A., y MORENO, A. (2019). Tratado pratico de gymnastica sueca de L. G. Kumlien: itinerários de um manual no Brasil (1895-1933). *Revista Brasileira de História da Educação*, 19, e078. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e078>
- BOLUFER PERUGA, M. (2000). «Ciencia de la salud» y «Ciencia de las costumbres»: Higienismo y educación en el siglo XVIII. *Areas. Revista de Ciencias Sociales*, 20, 25-50. <http://roderic.uv.es/handle/10550/26193>
- CAMPOS, C. M. (1998). *A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil*. (Tesis de doctorado, Unicamp, Campinas).
- DÜDING, D. (1984). *Organisierter gesellschaftlicher Nationalismus in Deutschland (1808-1847)*. Múnich: R. Oldenbourg Verlag.
- ELIAS N. (1997). Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zah.
- FOUCAULT, M. (2008). *Segurança, Território e População*. San Pablo: Martins Fontes.
- GLEISE, J. (2018). *A instrumentalização do corpo: uma arqueologia da racionalização instrumental do corpo, da Idade Clássica à Época Hipermoderna*. San Pablo: Liberars.
- GROLL, H. (1959). *Die Systematiker der Leibesübungen*. Viena-Múnich: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.
- GUTS MUTHS, J. C. F. (1928). *Gymnastik für die Jugend*. Dresden: Wilhelm-Limpert.
- HOBBSBAWM E. (2008). *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. San Pablo: Editora Paz e Terra.
- JAHN, F. L., y EISELEN, E. (1967). *Die Deutsche Turnkunst*. Stuttgart: Verlagsdruckerei Conradi & Co.
- LEONARD, F. E. (1923). *A guide to the history of physical education*. Philadelphia: Lea & Febiger.
- MORENO, A., y SOARES, C. L. (2014). Ginástica. En J. F. GONZÁLEZ y P.E. FENSTERSEIFER, *Dicionário Crítico de Educação Física* (pp.336-341). Ijuí: Unijuí. Recuperado de <https://www.editoraunijuí.com.br/produto/amostra/2183>
- MORENO, A. (2015). A propósito de Ling, da ginástica sueca e da circulação de impressos em língua portuguesa. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(2), 128-135. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2014.11.019>
- MORENO, A., y BAÍA, A. da C. (2019). Do Instituto Central De Ginástica (GCI) de Estocolmo para o Brasil: cultivo e divulgação de uma educação do corpo *Educação em Revista*, 35. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/edur/a/JQyxHTwNWmyRNkwGjxTXR6Q/?lang=pt>
- PARKER, S. C. (1912). Experimental Schools in Germany in the Eighteenth Century. *The Elementary School Teacher*, 12(5), 215-224. <http://www.jstor.org/stable/993417>
- PILZ, T. (2007). *Der Einfluss der Philanthropen auf die Turnbewegung von Friedrich Ludwig Jahn*. Hamburgo: Czwalina Verlag.
- QUITZAU, E. A. (2015). Da “Ginástica para a juventude” a “A ginástica alemã”: observações acerca dos primeiros manuais alemães de ginástica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(2), 111-118. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.02.005>
- QUITZAU, E. A., y SOARES, C. L. (2016). Um manual do século XVIII: culto à natureza e educação do corpo em “Ginástica para a Juventude”, de Guts Muths. *Revista Brasileira de História da Educação*, 16(1), 23-50. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v16i1.540>
- QUITZAU, E. A., MORENO, A., y BAÍA, A. C. (2019). Entre traduções e apropriações: reflexões sobre a circulação e recepção dos métodos ginásticos na Alemanha e no Brasil. En M. A. LINHALES, D. R. PUCHTA y M. C. ROSA, *Diálogos Transnacionais na História da Educação Física* (pp.275-300). Belo Horizonte: Fino Traço.

- ROSEN, G. (1980). *Da polícia médica à Medicina Social*. Río de Janeiro: Edições Graal.
- SHEEHAN, J. J. (1989). *German History: 1770-1866*. Oxford: Clarendon Press.
- SOARES, C. L. (1994). *Educação física: raízes europeias e Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- (1998). *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados.
- (2000). Notas sobre a educação do corpo. *Educ Rev*, 16, 43-60. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.205>
- (2006). Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias. En R. ROZENGARDT, *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física* (pp.223-242). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2009). Da arte e da ciência de movimentar-se: primeiros momentos da ginástica no Brasil. En M. DEL PRIORE y V. A. MELO (Comps.), *História do esporte no Brasil: do Império aos dias atuais* (pp.133-178). San Pablo: Editora Unesp.
- SOARES, C. L., y FRAGA, A. B. (2003). Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. *Proposições*, 2(41), 77-90. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643887/11357>
- SOARES, C. L., y MORENO, A. (2015). Dossier - Practices and prescriptions on body: Educational dimension of European gymnastics methods. *Revista Brasileira de Ciencias do Esporte*, 37(2), 108-110. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.03.001>
- THOMAS, K. (2010). *O homem e o mundo natural*. San Pablo: Companhia de Bolso.
- ULFKOTTE J. (2010). Dem Wakkern fügte sich die glückliche Stunde - Zur wechselseitig Wahrnehmung von Johann Christoph GutsMuths und Friedrich Ludwig Jahn. En M. KRÜGER (Ed.), *Johann Christoph Friedrich GutsMuths (1759-1839) und die philanthropische Bewegung in Deutschland* (pp. 15-30). Hamburgo: Feldhaus.
- VIGARELLO, G. (1978). *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*. París: Jean-Pierre Delarge.

La gimnasia expresiva de Bode: entre la danza, el ritmo, el movimiento y la vida emocional

TAMARA PARADA Y EDUARDO GALAK

Introducción

Este capítulo busca analizar los usos y los significados de la gimnasia expresiva de Rudolf Bode para comprender los sentidos sobre educación del cuerpo y formación de la *vida emocional* que contiene. La gimnasia expresiva es una práctica corporal que acerca las ejercitaciones físicas a los movimientos artísticos y se constituyó en una corriente de gran relevancia porque implicó un quiebre en el vínculo que venía teniendo la gimnasia de finales del siglo XIX y principios del XX con la salud y el conocimiento científico, al concebirla como una actividad relacionada con el arte.

Ello implica entonces interpelar los vínculos que se entretajan explícita e implícitamente entre la gimnasia expresiva de Bode y una de las principales escuelas de danza moderna, para lo que se estudian como casos significativos las propuestas de Isadora Duncan para la danza, que Alberto Langlade, figura importante en Sudamérica para la difusión de la gimnasia, considera una de las influencias en el pensamiento de Bode.

Se analiza con ese fin el libro *Ausdrucksgymnastik*,¹ un texto de Bode sobre gimnasia expresiva escrito en 1922 en el que despliega su posicionamiento teórico y lo confronta con algunos análisis posteriores sobre esta corriente gímnica en comparación con la danza moderna de Duncan. Entre otras cuestiones, se puede señalar un debate de ideas sobre las prácticas corporales que postula como original una nueva forma de pensar la naturaleza y lo natural del movimiento.

1 El análisis se plantea sobre la base del texto original escrito por Rudolf Bode en 1922, y también gracias a la traducción libre desarrollada por Evelise Amgarten, a quien la autora y el autor de este escrito agradecen.

Los inicios de la gimnasia expresiva

La gimnasia expresiva se desarrolla como una corriente irruptora a principios del siglo xx, y se distingue de sus contemporáneas, que se caracterizaban sobre todo por procurar mejoras fisiológicas como efecto de prácticas corporales intencionales y sistemáticas. La gimnasia se ocupa en la Modernidad no solo de corregir los cuerpos que no eran *naturalmente correctos*, sino también de educarlos: esto es lo que Georges Vigarello distingue como las dos dimensiones del cuerpo correcto, en términos ortopédicos y morales, en términos de la buena postura, pero también del comportamiento recto (2005). Ello implica que se abandone progresivamente una idea estática de *lo natural* del cuerpo para empezar a crear sistemas de movimientos, y con ello estructuras y manuales de movimientos adecuados y aconsejados. No en vano el siglo xix es pensado por Vigarello (2011) como el siglo de la guerra de métodos de gimnasia: establecida la *necesidad* de moverse con fundamento científico, al calor de la constitución de los Estados occidentales y de la fundamentación de los nacionalismos, se produce en el pasaje finisecular hacia el siglo xx un debate sobre cuál sistema genera hombres, mujeres, niños y niñas más fuertes y más sanos, lo cual redundará en última instancia en discutir cuál país es más fuerte y sano.

Ahora bien, si como sostiene Carmen Soares (2018) «la gimnasia puede ser pensada como un conjunto sistematizado de conocimientos, saberes y prácticas que toma bases científicas para referirse al cuerpo en movimiento» (p.199), entonces la gimnasia expresiva de Bode sedimenta una nueva dimensión que la liga no solo con el higienismo científico de las acciones físicas, sino también con la comunicación que supone el movimiento en su performatividad.

El primer y más importante movimiento que se opera es aquel de naturaleza científica, pues la afirmación de un pensamiento producido por la ciencia moderna, y el lugar cada vez más destacado y central de una medicina higienista van a conferir una importancia determinante a la medición y a la eficacia de cada movimiento corporal, tomando como necesario el cálculo de las fuerzas utilizadas, la expectativa de sus resultados y del progreso deseado. [...] No es más el azar de la naturaleza haciendo su trabajo; mucho más que en otros momentos, el cuerpo se torna un objeto de medición y de recolección de datos inscriptos y originados en él (Soares, 2018, p.188).

De esta manera se observa cómo, además de ser la ciencia moderna y su medicina higienista las que fundamentan el auge de la gimnasia como dispositivo moderno, se construye una idea de naturaleza *natural* que es preciso modificar e intervenir: si se despliega una arquitectura sobre la naturaleza, se pueden edificar cuerpos y fabricar movimientos

específicos, ordenados, disciplinados. En síntesis, sobre esta idea de que es preciso *corregir* el cuerpo e intervenirlo, se desarrollan especialmente en las primeras décadas del siglo xx corrientes de gimnasia que portan a la ciencia como retórica legitimadora y al nacionalismo como plataforma de despliegue.

En este registro se inscribe el libro *Ausdrucksgymnastik*, que, como se dijo, publica en 1922 Rudolf Bode, que puede ser traducido como *gimnasia expresiva* y que refleja un movimiento que estaba emergiendo con énfasis y que suponía visibilizar otras fundamentaciones y funciones de la gimnasia más allá de lo higiénico. Ello es producto, y a la vez reproductor, de una puesta en debate del lugar de la naturaleza y de lo natural en las sociedades ilustradas occidentales, que ven en el agotamiento de los recursos naturales y en el debilitamiento del signo positivo del humanismo como valor esencial —ambos como efecto de un capitalismo liberal colonizador progresivamente globalizado— la necesidad de resignificar el debate entre naturaleza y cultura.

El tensionamiento de los discursos que ubican a la ciencia como sinónimo de verdad impoluta implicó también una reconfiguración cultural, de la cual las gimnasias y las artes no estuvieron exentas. Esto implicó que, al calor de nuevas corrientes de pensamiento, nacieran nuevas corrientes gímnicas y artísticas. Ejemplo de ello es el expresionismo en Alemania, donde se defiende la visión *intuitiva* del artista y se retrata a la naturaleza de manera más subjetiva de lo que se venía haciendo, sin pretender reproducir a la naturaleza como una fotografía, sino representarla conforme a la percepción de quien la mira.

El expresionismo es la tendencia que se propone objetivar la manifestación directa de procesos anímicos. [...] La tarea del artista expresionista, sostiene Cossio del Pomar, es provocar en el espectador un estado emocional igual al suyo, en el momento de su creación, asociándose a sus ideas y sentimientos (Dufresne, 1945, p.157).

De esta manera, se vinculan las sensaciones del artista con las del espectador a través de la obra, abandonando la idea de retratar o representar algo solo *objetivamente*, sino intentando hacerle sentir y transmitirle algo al otro.

El expresionista quería algo más que fotografiar cuadros del conocimiento que el mundo externo introduce en el artista y se reflejan en su espejo psíquico; quería dar nueva forma a este mundo en torno del ser, cambiarlo, darle una figura clara (Dufresne, 1945, p.158).

Ahora bien, en otras ramas del arte, como la danza, también se suceden estos cambios: «Isadora decía que la danza nueva “debía ser un ruego y los movimientos dirigir sus ondas hacia el cielo en comunicación con el ritmo eterno del universo”» (Dufresne, 1945, p.159)

Entonces, los orígenes de la gimnasia expresiva alemana de Bode retoman de esta tradición la voluntad política de *volver* a pensar la gimnasia como un arte y se proponen resignificar un posicionamiento ya presente como debate en la Grecia clásica (Crisorio, 2017) y que reemerge con fuerza a finales del siglo XIX como contrapuesta a la idea dominante de que la gimnasia es una disciplina científica, si bien, atravesada por distintas vertientes, la propuesta de pensar a la gimnasia como arte se fundamenta en dos ejes: la vinculación con la «vida emocional» y la posibilidad expresiva. En este sentido, Soares (2018) explica que la gimnasia de finales del siglo XVIII, «...no se define más como arte a partir de finales del siglo y, fundamentalmente en el siglo XIX, momento en que efectivamente se afirma como ciencia, la inserción en la escuela pública es una imagen clara y una manera de esa forma de entenderla» (p.200).

El ritmo y la vida emocional: entre el Körper y el Leib

¿El intento de hacer unidireccionalmente útil una educación del cuerpo para la formación de la voluntad, que ancla sus fuerzas más en la vida emocional, debería conducir a una resistencia? (Bode, 1922, p.3)

Bode, influenciado por la corriente expresionista en creciente desarrollo sobre todo en la Alemania en las primeras décadas del siglo XX, presenta en *Ausdrucksgymnastik* la fundamentación de la gimnasia como la educación de un cuerpo comprendida no solo por su funcionamiento fisiológico, sino también involucrando finalidades que se relacionan con lo que denomina como «vida emocional», con el sentir de quien practica esta disciplina, pero también con la expresividad del movimiento. Bode plantea una extensa crítica a las gimnasias tradicionales, justificando específicamente que ninguna de esas corrientes se preocupaba por lo emocional del ser, sino que consideraban al cuerpo como un mero cuerpo muerto (en alemán *Körper*, que se puede traducir como ‘cuerpo sólido, material, cadáver’), donde lo que importa son simplemente las funciones de los órganos y huesos. Es así que Bode plantea esta diferencia entre un cuerpo muerto, que no siente, en contraposición a un cuerpo vivo (*Leib*) que tiene emociones y, en consecuencia, Que una gimnasia que se ocupe del cuerpo *Leib* sería una gimnasia que contribuya a la formación de las personas de manera holística, integral.

Para esto, Bode (1922) entiende que existen movimientos rítmicos naturales:

Si queremos captar el movimiento individual en su peculiaridad, necesitamos mencionar dos hechos básicos, cuya no consideración es una de las causas de la completa confusión que se encuentra en el debate teórico sobre la educación corporal. Ambos hechos están en la siguiente frase: todo movimiento individual tiene carácter constante y rítmico. Lo que tiene que ver con el movimiento individual descubre cada uno que apunta el rifle al disco. En la extensión ininterrumpida y sutil del brazo, que imposibilita una postura absolutamente directa frente al objetivo, se revela un movimiento de vida vibrante constante que en el tiempo reencontramos en ritmos mayores, en el ritmo cardíaco, en la respiración, en los movimientos de las vísceras, en las grandes olas periódicas que inundan la vida orgánica del individuo durante los meses y años, y encadenan la vida de los individuos, de los géneros y de todo el pueblo en el transcurso rítmico del movimiento planetario (p.8).

Sobre la base de movimientos explícitamente físicos, como el ritmo cardíaco o la respiración, es que Bode encuentra el camino para promover los movimientos de una nueva educación del cuerpo, sistemática e intencional, pero también en relación con la «vida emocional». Si se parte de la concepción de que lo orgánico y lo fisiológico constituyen los cimientos de la gimnasia en la Modernidad,² entonces a esos movimientos naturales se les pueden sumar aquellos rítmicos, como propone el autor desde su gimnasia expresiva.

Sin obviar la búsqueda de Bode por reivindicar cierta vuelta a lo natural del ser alemán, la novedad de su propuesta está en pensar a la gimnasia y a sus movimientos desprendidos de los ritmos «vitales» que el cuerpo *Körper* hace por sí solo, actuando sobre el cuerpo *Leib* sin que sea preciso corregir determinadas posturas o fortalecer algunas musculaturas. A fin de cuentas, como sostiene el propio autor, «un movimiento tiene carácter rítmico en el mismo grado en que es originalmente un movimiento vital» (Bode, 1922, p.8). De allí que se visualice la necesidad de comprender que el ritmo está en uno mismo, que es parte *vital* de las personas y que se desprende del propio ritmo de los órganos vitales de los seres humanos. Es así que, citando a Palagyi (1908), Bode nos plantea lo siguiente:

Miles de ritmos vitales, que ocurren en las células y en las fibrillas conjuntivas de un organismo, se unen en una gran obra musical, que nombramos nuestro proceso vital. Esta sinfonía vital emerge claramente en la respiración y en el pulso. Los ritmos de nuestras vidas vegetativas forman las

2 Cabe distinguir la idea de las gimnasias modernas de lo que Heinrich Medau denominó *gimnasia moderna*, que es una corriente particular y que justamente se desprende de la gimnasia expresiva a partir de que Medau fue un sucesor de Bode, con un tipo de práctica que origina lo que en la actualidad se conoce como *gimnasia rítmica* (Rodríguez Abreu, 2010).

bases de lo que nombramos nuestro temperamento animalesco, emociones o humor (Palagyi en Bode, 1922, p.9).

De esta manera, la *Ausdrucksgymnastik* reafirma la naturaleza de los movimientos humanos, así como la necesidad de escuchar a la naturaleza y dejarse «vibrar» de la manera que esta permita. Es así que puede pensarse que este interés por lo rítmico es lo que empieza a borrar las fronteras de la gimnasia y de la danza.

Esta cuestión dialoga con el posicionamiento de Isadora Duncan (una bailarina y coreógrafa contemporánea estadounidense que revolucionó la disciplina a partir de hacer hincapié en la expresión del movimiento) sobre la danza como arte.

Isadora Duncan había abierto muchas posibilidades. Una de ellas se vinculaba a su concepto del ritmo. [...] Hasta el presente, decía Isadora «solo los grandes genios han comprendido el ritmo. He aquí por qué he extraído mis danzas de sus obras, he aquí por qué he bailado a los ritmos de Bach, de Gluck, Beethoven, Chopin, Schubert y Wagner. Es que son los únicos que han comprendido y seguido los ritmos del cuerpo humano. Es un crimen artístico bailar sobre tales músicas, pero lo he hecho por necesidad, porque esta música despierta el ritmo, he bailado esta música llevada por ella como una hoja en el viento (Dufresne, 1945, p.160).

Al igual que Bode, Duncan plantea que el ritmo debe surgir de la naturaleza del cuerpo humano, y que, viceversa, el *verdadero* ritmo, recalca, es aquel que surge del cuerpo humano. Por su parte Bode sostiene que

Todo movimiento es original, si surge de la unidad de la vida, de la «unidad orgánica» de Pestalozzi y en su forma se revela el origen instintivo; todo movimiento es mental si tiene lugar en el establecimiento arbitrario de límites impuesto por el espíritu (Bode, 1922, p.11).

Esta referencia al espíritu como lo artificial, lo que le da forma a algo que debería ser natural como el movimiento, es clave para entender el posicionamiento de la gimnasia expresiva alemana de Bode: el espíritu es el controlador de lo natural, la mente domina en el espíritu y por lo tanto coarta las posibilidades que da el ritmo natural de los órganos vitales. Dicho en las propias palabras del autor,

También el espíritu tiene la función de un supervisor y cada abuso de su autoridad golpea el alma! La «unidad orgánica» del alma infantil en el sentido de Pestalozzi se expresa en la resistencia interior, con la cual el niño

saludable y original enfrenta el acto de voluntad intelectual, es decir, la deformación y la limitación del movimiento (Bode, 1922, p.12).

Según Bode, no permitirle a quien aprende —en este caso, el *alma infantil*— esa libertad de movimiento, buscando que responda a instintos naturales, es lo que hace que crezcan seres humanos débiles e inseguros. Entonces, la educación corporal tiene por función educar personas más valientes y seguras de sí, siempre y cuando se les permita a niños y niñas ser *más* naturales: «Las consecuencias son terribles inseguridades del instinto que son francamente nombradas como característica de nuestra “gente culta” y de cada “infeliz” escisión que permea catastróficamente el cuerpo de nuestro pueblo» (Bode, 1922, p.15)

La «gente culta», según consigna Bode, es la que responde al parecer con exactitud a lo que la sociedad le solicita, lo cual la constituye en seres inseguros, y, justamente esta característica de inseguridad es a lo que debe enfrentar la gimnasia expresiva a través de una educación de los cuerpos que les permita a las personas, y muy en especial a niños y niñas, moverse *según lo sienta su naturaleza*. Esto se expresa de la siguiente manera:

La tarea de la educación del cuerpo es la conservación de la cohesión orgánica de la fuerza vital y la conservación de la rítmica original del movimiento vital en frente el ataque de poderes hostiles a la vida, con objetivos intelectuales mecánicos interiores y exteriores. O para decir otra vez en una imagen: si es necesario canalizar la corriente original de la vida para hacerla subordinada a objetivos determinados, sean de naturaleza racional o social, entonces la nivelación del lecho y la orilla no pueden ser impulsadas muy ampliamente, de forma a introducir una devastación completa del patrón de movimiento rítmico-psicológico (Bode, 1922, p.15).

Con esto se distingue una vez más de la gimnasia nacida en la Europa del 1800, a partir de proponer un *retorno* iluminado que le preste especial atención al alma y al espíritu como fines de la educación del cuerpo y con ello formar la intelectualidad y la voluntad. Más allá de la coincidencia con la gimnasia tradicional en el hecho de producir seres más fuertes, «invencibles», como explicita Bode, la gimnasia expresiva se distingue en darle un lugar primordial al alma, a las emociones: sin abandonar la acción sobre el *Körper*, existe un énfasis en la importancia de educar al *Leib*. Entonces, se puede pensar que la gimnasia expresiva, mediante este hincapié en el cuerpo vivo y las emociones, empieza a confundirse con la danza, en donde el alma y el espíritu ocupan un lugar primordial.

Si bien hay diversas definiciones y corrientes que abordan a la danza como objeto, aquí la referencia es al vínculo de la gimnasia expresiva con la danza moderna de Isadora Duncan. Incluso Alberto Langlade, figura significativa

en la formación de profesionales en Educación Física en Uruguay en la segunda mitad del siglo xx,³ dice en su célebre libro *Teoría general de la gimnasia* que Isadora Duncan fue una de las principales influencias artísticas en la formación de Bode y en su *Ausdrucksgymnastik*. Alberto Langlade y Nelly Rey de Langlade dedican gran parte de su libro a describir las diferentes corrientes gímnicas que se desarrollaron en Europa durante el siglo xix y los comienzos del xx. En el capítulo que le dedican a la gimnasia expresiva, en referencia a las influencias artísticas de Bode, «su creador», plantean que hubo «dos movimientos danzantes, el impresionismo representado por la figura de Isadora Duncan y el expresionismo con Rudolf Laban y Mary Wigmann que influenciaron el concepto de «movimiento natural» de Bode» (Langlade y Rey de Langlade, 1970, p.89).

El grito de Isadora contra «el credo clásico» de su tiempo para liberar la danza de todo lo convencional, de todo lo ficticio, para volverla a la naturaleza, por el éxito del movimiento y de la línea, por la restauración de la belleza formal humana ha sido tildado de «rousseauismo» (Dufresne, 1945, p.107).

La gimnasia expresiva como educativa: la naturaleza y sus límites

Otras de las dimensiones del planteo de Bode es su acercamiento al pensamiento de Jean-Jacques Rousseau al momento de fundamentar su práctica educativa, y así lo cita en la introducción de *Ausdrucksgymnastik*:

El cuerpo necesita poseer fuerza, sino debe obedecer al alma;... cuanto más flaco el cuerpo, más autoritario es; cuanto más fuerte, más obediente es... Si quieres formar el espíritu de su educando, forme las fuerzas que él debe dominar (Rousseau, 1762 en Bode, 1922, p.3).

Esta es una cita del libro *Émile ou De l'éducation* escrito por Rousseau en 1762, en el cual hace referencia a Emilio como un hijo hipotético a quien debe educar y enseñar sobre la vida. En este recorrido el autor presenta a la naturaleza y al vínculo del ser humano con ella, como una cuestión fundamental para el desarrollo de la persona. La insistencia de Rousseau en la naturaleza y en lo natural en los seres humanos es lo que vincula el planteo de Duncan con el de Bode.

3 Véase Dogliotti (2018), en especial el capítulo «El langladismo en la formación de profesores de educación física del Uruguay (1948-1970)».

Entonces, se pueden ver dos formas de entender al movimiento natural: por un lado, el que se lleva a cabo en la naturaleza y que está desprovisto de objetos fabricados por el hombre y, por otro, al que se desarrolla como parte de una «necesidad natural» intrínseca de las personas. Precisamente, en esta necesidad natural radica la importancia para la *Ausdrucksgymnastik* de la enseñanza del ritmo.

La enseñanza del ritmo debe sus más profundos desarrollos al psicólogo Ludwig Klages:⁴ «La transtornabilidad del transcurso rítmico aumenta con la agilidad del espíritu» (p.26). «Rítmica se expresa y figura en la vida; con la cadencia compele el pulso vital rítmico bajo la peculiar ley del espíritu» (p.34). Además:⁵ «El aspecto de las plantas y el aspecto del movimiento de los animales es, a cualquier momento, de infinita originalidad, si se encuentra solamente el organismo que le da condiciones de vida adecuadas, y sin embargo no sería distinto con la forma corporal y de movimiento del hombre, si no estuviera bajo otras coacciones básicas, concretamente sobrenaturales (Bode, 1922, p.9).

En esta frase Bode acude a la naturaleza del ser humano para la enseñanza del ritmo, cuestión que se asemeja a sentidos contemporáneos de la danza moderna con la gimnasia expresiva de Bode. Se podría interpretar que esta relación se basa en los orígenes de la danza moderna, ya que, como sostiene Carolina Escudero, no supone un cuerpo mecánico, como sí lo hace el ballet clásico, sino un cuerpo orgánico cuyas partes se relacionan en términos de su contribución al equilibrio y a la armonía corporal.

Podemos pensar que se buscó construir un cuerpo expresivo, «no dominado instrumentalmente» por la técnica y una rutina arbitraria; a nivel de la ejecución de las piezas comienza a desarrollarse una analítica del movimiento en relación al espacio y al tiempo en la que se incorpora como elemento fundamental la gravedad y, por lo tanto, la relación del bailarín y de la danza con la tierra. Esto promueve dos cosas entrelazadas: una ideología naturalista, en función de la cual lo humano y el arte del hombre son mejores y más verdaderos si se reconoce la unidad del hombre con el mundo, a partir de poner al primero en relación con la naturaleza por medio del suelo, y el desarrollo de códigos técnicos —en varios puntos tan artificiales como los del ballet— que amplían las posibilidades expresivas de la danza, que se comprenden en función de la cosmovisión naturalista y en cierto punto romántica, de la cual son producto.

4 En el libro original, Bode transcribe la siguiente cita: Ludwig Klages, *Handschrift und Charakter*, 2. Aufl. Leipzig 1920.

5 Aquí Bode referencia a: *Ausdrucksbewegung und Gestaltungskraft*, a.a.D.

La emoción, como elemento característico de la subjetividad, se vincula con esta concepción naturalista del hombre y se entiende, también, si consideramos que a principios del siglo xx había un clima de época que promovía la crítica a los malestares que produjo el desarrollo industrial en la cultura occidental (Escudero, 2014, p.23).

Acerca de la relación entre la danza moderna y el ballet clásico, Escudero sostiene que su ruptura es más un mito que una verdad que se pueda verificar y que «si bien hay diferencias entre una y otra forma de danza en relación a los fundamentos de sus principios técnicos, (unos más estáticos y mecánicos y otros más dinámicos y orgánicos) son diferencias que podrían pensarse como diferencias de grado y no de cualidad» (Escudero, 2014, p.25). Entonces, la gimnasia expresiva presenta una propuesta en la cual se rechazan las anteriores gimnasias por significarlas como artificiales y por no responder a las necesidades de las personas, y se le incorpora una dimensión afectiva a partir de entender que el cuerpo no es meramente anatómico ni fisiológico, sino que siente. De esta manera, la acción educativa del *Ausdrucksgymnastik* no es solo sobre el *Körper*, sino fundamentalmente sobre el *Leib*, proceso que se basa en la idea de que es preciso abordar la naturaleza de los movimientos a partir de técnicas. Con ello emerge un punto de crítica sobre la gimnasia expresiva de Bode: a pesar de que se basa en un discurso sobre la naturaleza, lo cierto es que la operación de sus movimientos a través de técnicas los vuelve artificiales. Algo semejante le ocurre a la danza moderna cuando rechaza la artificialidad del ballet y plantea una danza conectada con la tierra para volver a la naturaleza, pero tecnificando las prácticas corporales.

Los movimientos de la danza moderna y de la gimnasia expresiva tienen otro elemento común: ambos tienen como uno de sus fundamentos técnicos pensar en el centro de gravedad y en las oscilaciones que surgen cuando el cuerpo se desestabiliza. A su vez, se piensan como territorios en los que sus practicantes *deben* expresar sus emociones y no apenas representar lo que otro les exige.

Así, haciendo referencia a Duncan, Drufesne (1945) plantea que

Su impresionismo se encuentra entre el romanticismo del programa ideal y la expresión de sentimientos, y en el naturalismo basado en el amor por la naturaleza. Es sobre ese dualismo paradójico que se comprenderá su obra (p.108).

Se ofrece al mundo como la liberadora de una danza durante siglos aprisionada en fórmulas y movimientos rígidos e inflexibles, infundiéndole a este arte en decadencia una gran dosis de sentimiento, espontaneidad y naturalismo. [...] Frente a la imponderabilidad de los personajes de fantasía pone de relieve el peso del cuerpo, como bandera de una vida normal y sana. [...]

La danza no consiste para el duncanismo en la proeza de mecanismos, sino en los movimientos que hacen valer la forma humana, no en los artificios que tratan de escapar a las leyes de la naturaleza, sino en la utilización armoniosa de esas leyes (p.111).

En otras palabras, las distintas corrientes gímnicas que surgieron en la Modernidad, entre las que se incluye la gimnasia expresiva de Bode, comparten como característica que el centro de gravedad se ubica más cerca del suelo y que los movimientos surgen como ondas que el cuerpo realiza respondiendo a esta idea de movimiento natural, que no está estructurado ni limitado por una técnica que fragmenta el cuerpo, y con ello el movimiento. Así es que se asemejan tanto en el fundamento teórico de sus propuestas como en los planteos prácticos de los que disponen.

Algunas consideraciones finales

Las relaciones entre las diversas corrientes de gimnasia de finales del siglo XIX y de principios del XX muestran que la originalidad práctica de la propuesta de Bode radica en la importancia que le asigna a la relajación como parte de la clase, cuestión que no era fundamental para las gimnasias tradicionales. La relajación trae un manejo muscular diferente y destinado a entregar el peso del cuerpo a la tierra, como una suerte de conexión que Bode desarrolla entre quien ejecuta el movimiento y la naturaleza, así como los rebotes y las oscilaciones permiten una cierta conexión de los practicantes y el aire y el cielo. Se puede inferir entonces que Bode pretende establecer un retorno a una suerte de naturaleza perdida; *volver* a conectar al movimiento con la naturaleza, no solo desde el movimiento natural, sino desde la conexión con la naturaleza a través de la performatividad de los movimientos.

Luego del análisis del texto de Bode, se puede afirmar que en la Modernidad la gimnasia expresiva es a la gimnasia lo que la danza moderna es al ballet clásico: un intento por romper con estructuras mecanicistas del cuerpo, por romper con visiones fisiológicas y anatómicas del cuerpo en una suerte de desplazamiento que termina recayendo sin embargo en algunos lugares comunes, como la tecnificación del movimiento y la supervivencia de la importancia del *Körper* más allá de la significatividad del *Leib*.

Quizás la gran diferencia se encuentre en que la danza moderna es una práctica artística, mientras que la gimnasia expresiva alemana mantiene su voluntad pedagógica de formar subjetividades a través del ejercicio físico. Se puede señalar entonces que la gimnasia expresiva alemana de Rudolf Bode y la danza moderna surgen contemporáneamente procurando romper con lo conocido y con las normas de movimiento ya establecidas. Así como sucedió

con las vanguardias artísticas de principios del siglo xx, que en sus inicios iban en contra del sistema, pero que después de ser aceptadas por la sociedad abandonaron la pretensión de desplegar una crítica social y pasaron a ser una parte más del sistema, la danza moderna y la gimnasia expresiva no fueron ajenas a estos procesos y sufrieron desenlaces similares.

Por lo tanto, la *Ausdrucksgymnastik* de Rudolf Bode se concibe como un intento de crear una nueva forma de entender a la educación corporal, intento reconocido nacional e internacionalmente como una irrupción en el devenir de la gimnasia que, sin embargo, y de acuerdo a lo expresado, no implicó tal quiebre, sino que lo que presenta es una nueva manera de educar los cuerpos a través de la gimnasia, pero con un fin de adoctrinamiento y no de búsqueda de libertad como se puede pensar *a priori* sobre esta corriente gímnica.

Bode es un autor que logra reunir en la fundamentación de un libro sobre gimnasia a grandes pensadores, no solo del mundo educativo, sino también de la filosofía, lo cual constituye una diferencia con las anteriores corrientes que en general buscaban la fundamentación de sus prácticas únicamente en las ciencias médicas. Poder introducir la diferencia entre *Körper* y *Leib* significa una revolución en el mundo de la gimnasia, aunque la diferencia haya quedado más en el orden de lo literario, sin que pudiera llevarse al plano práctico por las propias limitaciones que la fundamentación presentaba.

Por último, la *Ausdrucksgymnastik* replantea los siguientes interrogantes: ¿cómo pensar la relación entre gimnasia y arte? ¿Qué significa la expresión y la performatividad para las gimnasias? ¿Qué es *lo natural* del cuerpo?

Bibliografía

- BODE, R. (1922). *Ausdrucksgymnastik*. Múnich: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- CRISORIO, R. (2017). *El cuerpo, entre Homero y Platón*. Buenos Aires: Biblos.
- DOGLIOTTI, P. (2018). *Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970)* (Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata). Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1667/te.1667.pdf>
- DUFRESNE, J. (1945). *Los estilos en el ballet*. Buenos Aires: Editorial Anaquel.
- ESCUDERO, C. (2013). *Cuerpo y danza: Una articulación desde la educación corporal* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata). Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.894/te.894.pdf>
- LANGLADE, A., y REY DE LANGLADE, N. (1986 [1970]). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- PALAGYI, M. (1908). *Naturphilosophische Vorlesungen über die Grundprobleme des Bewußtseins und des Lebens*. Charlottenburg: s. e.
- RODRÍGUEZ ABREU, M. (2010). La evolución histórica de la gimnasia rítmica deportiva y su legado pedagógico. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 15(143).
- SOARES, C. L. (2018). El arte de perfeccionar la especie humana: del ejercicio que corrige al ejercicio que educa. En P. DOGLIOTTI, E. QUITZAU y G. RUGGIANO (Comps.), *Historia de la educación física; miradas desde Uruguay, Argentina y Brasil* (pp.187-204). Montevideo: Universidad de la República.
- VIGARELLO, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2011). La invención de la gimnasia en el siglo XIX: nuevos movimientos y nuevos cuerpos. En P. SCHARAGRODSKY (Comp.), *La invención del «homo gymnasticus»*. *Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp.23-35). Buenos Aires: Prometeo.

Gimnasia en el Instituto Superior de Educación Física de Montevideo: transformaciones políticas, curriculares y técnicas a partir del retorno a la democracia

VIRGINIA ALONSO

Introducción

Este trabajo propone indagar el espacio de la gimnasia en tanto campo en disputa en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de Montevideo, en el cual se ponen en juego cuestiones políticas, curriculares y técnicas en un contexto histórico particular. En un trabajo previo (Alonso *et al.*, 2018) se analizó el sentido político de las exhibiciones de la selección de gimnasia en el contexto dictatorial y los puntos de fuga que sus integrantes señalaban al ocupar esos espacios. La metodología implicó el trabajo con documentos y un diálogo profundo con varios de los profesores que integraron esa selección.

La investigación actual retoma algunas cuestiones que surgieron durante el trabajo de campo y tiene como objetivo analizar la transformación de la gimnasia en el ISEF durante el proceso que se inicia con el final de la dictadura civil-militar y atraviesa un cambio de plan de estudios en 1992. En este marco, se busca indagar acerca del lugar de la gimnasia como campo de saber a partir de su uso político por el gobierno militar y de las diversas consecuencias que se producen a partir de ello a la salida hacia la democracia. Un efecto claro para evidenciar el papel que jugó la gimnasia en relación con lo político será el rechazo que se produce a partir de 1985 hacia la selección de gimnasia por parte de los estudiantes del ISEF, que, nucleados gremialmente en el Centro de Estudiantes de Educación Física (CEEF) deciden disolverla. Se analizan también algunos de los cambios que van a sufrir las gimnasias en el plan de estudios de 1992 en cuanto a su dimensión técnica y a sus formas de evaluación.

Este camino particular por el cual atraviesa el área mencionada está vinculado con un contexto social amplio, por lo cual es de interés establecer vínculos entre los movimientos generales de la gimnasia durante la segunda mitad del siglo XX y los movimientos de las ciencias de la educación y su influencia en el ISEF.

Para ello se analizan los planes de estudios del ISEF de 1981 y 1992 y los programas de gimnasia incluidos en ambos, a lo que se suman entrevistas

a estudiantes que cursaron el ISEF entre 1967 y 1986 y que luego fueron docentes de esta institución, en su mayoría en la asignatura gimnasia.

Superar la gimnasia: el nuevo modelo de la Comisión Nacional de Educación Física

Partimos de ubicar a la gimnasia como parte de un juego de tensiones políticas de regulación del cuerpo para comprender la complejidad de los mecanismos que allí operan una vez que lo político y las políticas se encarnan en los sujetos en un momento histórico particular, es decir: hacer el esfuerzo por una «historización crítica acerca de los sentidos políticos encarnados» (Galak, 2016, p.182). Así, como plantea Taborda,

Gimnasia, juegos, deportes, desfiles, batallones militares conformaron el contenido de un polisémico conjunto discursivo que apostaba a la tensión entre movimiento y control, restricción y libertad, formación y educación, autonomía y jerarquía [...] La política no es el arte de definir de una vez por todas un sentido único y universal de la vida, de los cuerpos [...]. Antes bien, es el ejercicio permanente de la disidencia y la diferencia, de la disputa de visiones del mundo a veces antagónicas que recorren la escena pública para definir proyectos, discursos, prácticas por el esfuerzo de superación de puntos de vista divergentes, incluso contradictorios (en Galak, 2016, pp.15-16).

A partir de 1985 se proyecta una nueva etapa política para Uruguay, lo que implica ciertos aires de renovación que posibilitan un distanciamiento del reciente período dictatorial,¹ y la dictadura como marca identitaria comienza a desdibujarse paulatinamente. En este sentido, la búsqueda de la transformación se hará a partir de la idea de democracia, lo que se convierte en el discurso legitimador de esta nueva etapa política.

Este momento de gran efervescencia en el país afecta necesariamente al campo de la educación física, el cual buscará posicionarse con un carácter renovador. Esto quedará planteado en el intento de ofrecer una imagen que tome distancia de las proyectadas en el período dictatorial, donde la espectacularización de los cuerpos a partir de la gimnasia desde una estética militarizada fue utilizada de manera propagandística por el régimen. Otros discursos para la educación del cuerpo se hacen necesarios frente a este contexto y la educación física mostrará su renovación al ofrecer un *nuevo modelo* promovido por la CNEF, organismo responsable del diseño, la ejecución y el

1 La dictadura civil-militar uruguaya se inició con un golpe de Estado el 27 de junio de 1973 y se extiende hasta el 1.º de marzo de 1985.

control de las políticas de educación física, de recreación y de deporte desde su creación en 1911.²

Entendemos que no es casual que este nuevo modelo esté compuesto por cuatro programas curriculares denominados Programa de Educación Deportiva; Programa de Educación Física nivel escolar; Programa de Educación Física nivel medio, y Programa de Recreación (CNEF, 1986). La gimnasia no solo se omite al conformar un programa dentro de este nuevo modelo, sino que también es rechazada de manera explícita cuando se expresa el nuevo perfil de la educación física y el cambio del papel que los profesores debieran adoptar, en el que se los invita a abandonar «la tradicional clase de gimnasia, sustituida por modalidades más atractivas y de mayor efecto multiplicador e igual poder educativo» (Sotelo y Fariña en CNEF, 1986, p.3). Se dejan atrás así los discursos de disciplinamiento y espectacularización representados por la gimnasia, para dar lugar a la idea de una educación física libre y de participación voluntaria. Estas nuevas propuestas tomarán como eje central la recreación, pero también el deporte entendido como práctica unificadora al margen de posiciones políticas e ideológicas. Estos grandes cambios en la política de la CNEF dejan de lado «la meticulosidad de los ejercicios, el excesivo disciplinamiento que exigían tanto las clases como los espectáculos gimnásticos, [...] las variadas competiciones deportivas que en la dictadura pretendían exaltar ideales de juventud, moralidad y desempeño deportivo, como sinónimos de buen ciudadano» (Seré y Vaz, 2017, p.22). Era importante que todo aquello asociado a la represión y la violencia quedara, al menos a nivel discursivo, asociado a un pasado al cual no se debería volver. La CNEF, a través de su política educativa, apuntó en este momento a generar una conciencia del cuidado del cuerpo y un uso adecuado del tiempo libre que, como característica novedosa era autorregulada (Píriz, 2018). En este sentido, en el camino de la dictadura a la democracia se avanza, de acuerdo con Rodrigo Píriz, de un cuerpo normatizado a un cuerpo normalizado (2018, p.27).

El ISEF no será ajeno a este proceso de renovación. Por un lado, su dependencia política y administrativa estará en manos de la CNEF (luego devenida ministerio) hasta 2006, cuando logra concretar su pasaje a la Universidad de la República. Por otro lado, el contexto de apertura democrática coincide en general con un contexto propicio para varias transformaciones, entre las que podemos nombrar la expansión y el crecimiento internacional del fenómeno deportivo, el auge en el país de una educación física (EF) especializada

2 La CNEF se creó por el Decreto-ley n.º 3798 en 1911 por el presidente José Batlle y Ordóñez con el objetivo de centralizar y de regular lo concerniente al desarrollo de la cultura física del país. El ISEF dependerá de este organismo hasta su pasaje a la órbita universitaria en 2006, si bien para ese entonces la CNEF ya se había incorporado al nuevo Ministerio de Deporte y Juventud, desde el año 2000.

en la infancia con sus respectivas consecuencias en el campo de la gimnasia,³ las influencias de pedagogías renovadoras en el campo de la EF⁴ o la paulatina llegada de nuevas modalidades de gimnasia más cercanas a productos de consumo que a políticas del cuerpo en manos del Estado.⁵ Nada de esto se puede comprender por fuera de un contexto global cada vez más comunicado y conectado ni fuera de los crecientes vínculos con universidades e investigadores de la región.

No se trata de un tema novedoso si de lo que hablamos es del péndulo entre tradición y renovación, sino más bien de una dinámica propia de toda práctica humana. Para el caso de la gimnasia ya ha sido analizado por varios autores que las grandes transformaciones se han basado principalmente en la disputa por imponer un modo *más natural* de movimientos y ejercicios. Es en esta pretensión de naturalidad que se centraron las críticas del modelo sueco de Ling sobre el alemán Jhan desde mediados del siglo XIX.⁶ Y desde principios del siglo XX, esta misma discursividad de lo natural por sobre lo artificial será el principal argumento de la gimnasia moderna para darle la espalda a las técnicas analíticas de la gimnasia de Ling, las mismas que años atrás supieron ser el símbolo de lo natural en su asociación con las leyes de la fisiología. Luego, ya iniciado el siglo XX, esta lucha la tomará —con sostenido y creciente éxito— el movimiento deportivo por sobre el movimiento gimnástico.

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 es la que adquiere mayor presencia en esta formación y se entrelaza, con diversos énfasis, con la discursividad normalista (Dogliotti, 2018, pp.13-14).

No es extraño que quien fuera estudiante de ISEF entre 1967 y 1970 recuerde que «teníamos basquetbol y atletismo, y algunas opcionales... esgrima. Y después llegaron el handbol, el fútbol...». Luego, esta misma profesora, al formar parte del plantel docente de gimnasia en los años noventa mencionaba que «las profesoras siempre lo comentaban y si tú ibas a hablar con Néstor Ibarra, que era el director general, él estaba siempre preocupado por esa pérdida del lugar de la gimnasia, que también fue la pérdida en Argentina, en todos lados» (E1, 2015).

3 Sobre este tema, cf. Zinola (2020).

4 Es inevitable la referencia al colectivo de autores y al libro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, publicado en 1992 por la editorial Cortez.

5 Sobre este tema, cf. Crespo (2015).

6 Sobre este tema cf. Crisorio (2010).

En definitiva, el proceso por el cual el deporte se impone globalmente sobre la gimnasia, y a partir de las políticas de la CNEF y de los programas de la formación de profesores del ISEF en particular, tiene ya varias décadas. El momento histórico particular de mediados de los años ochenta no viene a plantear una novedad, sino un nuevo impulso en este mismo proceso de deportivización de las prácticas corporales. Lo que se actualiza en este contexto posdictatorial es que el foco de la crítica ya no se centra en el binario artificial-natural, sino más bien en el binario disciplina-libertad. Superar a la gimnasia se convirtió entonces en una necesidad. Esto provocó, por un lado, la pérdida de la centralidad de este campo dentro y fuera de la formación, y, por otro, una serie de transformaciones curriculares en las que se pusieron en juego nuevas miradas teóricas, así como nuevas propuestas prácticas.

Superar el tecnicismo: técnica y evaluación en el programa 1981

La cuestión de la técnica ha sido poco estudiada por parte de las ciencias humanas en el ámbito de la educación física y por ende en la gimnasia. Los estudios sobre las técnicas gimnásticas suelen estar asociados a modelos de ejecución correcta del gesto y a factores biomecánicos generalmente en el marco de las gimnasias deportivas. O, en el mismo sentido, ligada a cuestiones de seguridad en la ejecución de ejercicios de fuerza o flexibilidad.

Ya en las primeras décadas del siglo xx el antropólogo Marcel Mauss escribió en su libro *Antropología y sociología* un capítulo dedicado a las técnicas del cuerpo, donde se abría un nuevo lugar para las técnicas en tanto acto social total que implica lo social, lo psíquico y lo biológico de forma entrelazada. A partir de allí es que podemos analizar en cada técnica, por insignificante que parezca, un entramado social y cultural que le otorga sentido. Los lugares de enseñanza (como en el caso de la formación de profesores) se presentan como espacios privilegiados en los que una generación selecciona, jerarquiza y ordena la transmisión de un determinado legado cultural-corporal. El campo de la gimnasia representa un espacio en disputa para este análisis. Si asumimos que «todas las técnicas corporales son técnicas del significativo» (Soler, s. f.), la técnica carga un sentido que excede al movimiento de palancas, articulaciones y músculos en un tiempo y espacio determinado, lo que hace interesante indagar en la relación que se presenta entre las técnicas y los discursos sobre ella.

A partir del análisis de los programas de las diferentes gimnasias del Plan 81, podemos identificar una discursividad tecnicista en continuidad con los planes y programas precedentes, incluso desde la creación del ISEF en 1939. En el análisis de Paola Dogliotti (2015) acerca de las discursividades

en torno a la formación en educación física en Uruguay, se deja en claro que, desde el comienzo se le dio mucha importancia a la ejecución de ejercicios gimnásticos, atléticos y deportivos, en el entendido de que el futuro profesor debía ser un buen modelo de ejecución técnica. Esta perspectiva implica que los modelos de evaluación se centren en pruebas de rendimiento sobre la base de conquistas de marcas o en la ejecución de elementos técnicos. En ningún caso el foco está en la preocupación por el saber o por la enseñanza de dichas técnicas. Al decir de Dogliotti (2015),

Con relación a las características del docente formador [...], pareciera que su función principal fuera la de reproducir las técnicas corporales y los aprendizajes adquiridos en su experiencia laboral. Este tipo de docente de formación terciaria se acercaba a la docencia más que nada como un transmisor y reproductor de técnicas corporales y no estaba dentro de sus aspiraciones ni posibilidades, la producción de conocimiento (p.246).

Este modelo se hace presente cuando una de las profesoras recuerda que

La parte metodológica, o pensar cómo era una clase no era la clave de ese momento y siempre estaba muy atravesado por el desarrollo de las capacidades condicionales. Esta idea de la formación corporal y la educación del movimiento siempre en un nivel claramente vivencial. Entonces había una preocupación del cuidado del movimiento desde el punto de vista de una buena técnica de ejecución, de una amplitud del movimiento, de una plasticidad, incluso de una estética del movimiento clara que en varios sentidos atravesaba el curso, atravesaba las evaluaciones, y la formación corporal estaba básicamente reducida en su idea a las capacidades condicionales y a la condición física (E2, 2015).

El lugar que se le daba a la ejecución de modelos técnicos fue el eje de los cursos de gimnasia y a ello se dedicaba la mayor parte de la carga horaria curricular. El peso del componente técnico no pasó inadvertido para ninguno de quienes se formaron en la etapa analizada. Y el momento clave en el que toda esa carga se sintetiza y aparece en la memoria de las y los profesores es el de la evaluación. Una de ellas menciona que «en aquella época lo que se evaluaba era como muy pesado. Tenía una nota si era con ayuda o sin ayuda y también según el número de ayudas» (E2, 2015). Y otra, a su vez que «se evaluaba solo la técnica, lo que aprendimos quedó bastante marcado» (E3, 2016).

El plan inaugurado en 1981 tenía tres años de duración y el área de la gimnasia se compuso de las siguientes asignaturas: Gimnasia I, Gimnasia II,⁷ Gimnasia III y Gimnasia Especial. Los cursos se dictaban de forma diferenciada para mujeres y hombres, con iguales contenidos teóricos, pero con distintos contenidos prácticos. Profesores varones se encargaban del curso masculino y profesoras mujeres del femenino.⁸ La evaluación se describe de igual forma en los seis programas de Gimnasia I, II y III tanto de la rama masculina como de la femenina.⁹ En la descripción de la evaluación se explicita que «consistirá en la ejecución de las ejercitaciones previstas en el programa». Cuando se lee el contenido de las bolillas se evidencia que se remite a la descripción técnica de ejercicios gimnásticos. A modo de ejemplo, la bolilla 28 del apartado «Contenidos prácticos» del Programa de Gimnasia Masculina de primer año, describe la siguiente serie de ejercicios en suelo: «Voltereta al frente, voltereta atrás por paro de manos, rueda de carro, rondat, vuelta de manos unipodal con arribo uni y bipodal. Si agrega vuelta de manos aspira a 10 puntos» (ISEF, Gimnasia Masculina I, 1981).

Para el caso de las mujeres, en el programa de primer año, los ejercicios de suelo están comprendidos en la bolilla 23 y consisten en

Voltereta al frente a) en bolita con pasos de aproximación. b) alta con impulso de carrera. Voltereta atrás a) en bolita. b) con piernas juntas y extendidas. Paro de cabeza. Paro de manos a) con impulso unipodal. b) con impulso bipodal. Rueda de carro con impulso de carrera. Serie de ejercicios en el suelo que contemple las ejercitaciones con la utilización como lazos de unión de carrera, salticados, saltos, posiciones, giros y balanceos (ISEF, Gimnasia Femenina I, 1981).

Si bien no es el objetivo de este trabajo analizar cuestiones relacionadas con el género, es difícil pasar por alto la distancia entre lo exigido en ambos casos. Los elementos gimnásticos que se les presentaban a los varones implican mayor dificultad, mayor riesgo y mayor potencia que los que se les exigían a las mujeres.

7 Cabe destacar que la carga horaria de Gimnasia I y II con 133 horas es superior a la del resto de las asignaturas del plan. La única excepción corresponde a la Práctica Docente Escolar y Liceal, ubicada en segundo año con 168 horas asignadas.

8 Será en 1996 cuando por primera vez una profesora mujer, Delcy Pereira, le dé clases al grupo de gimnasia de varones.

9 El curso de Gimnasia Especial no presenta apartado de evaluación. Este curso plantea un perfil distinto a los otros ya que se enfoca en «ofrecer posibilidades técnico metodológico de valor correctivo y compensatorio frente a las debilidades más comunes en las diferentes etapas del desarrollo», tomando distancia de la centralidad en la ejecución técnica por parte de los y las estudiantes tan marcado en los otros programas.

La centralidad puesta en la ejecución técnica produjo en muchos casos una reacción adversa de rechazo por parte de aquellos y aquellas estudiantes que tenían poca afinidad con la disciplina. Las evaluaciones implicaron una exposición forzada del cuerpo frente a un tribunal que les exigía ajustarse al estereotipo de profesor o profesora de educación física para el cual se estaban formando, modelo en el que se entrelazaban aspectos corporales, éticos y estéticos.

Yo estaba enojada con gimnasia, enojada por cómo la sufrían mis compañeras. Nos miraban a todas por la mallita y después de una serie te decían «Ay, qué flaquita que estás» y al otro si es gordo, y si esa malla te quedaba mal o no. En segundo [año] me compré los equipos deportivos más grandotes que hubiera, no eran nada cómodos para hacer gimnasia. Me paró la profesora y me preguntó por qué estaba así de desprolija. Era bastante cruel el día de la evaluación. Se jugaba la nota principal para no tener que ir a examen, porque tenías que hacer todas las series, no algunas, entonces irte a examen era un sufrimiento en gimnasia. La gente miraba de arriba porque era un espectáculo, era un momento difícil. Muchos compañeros la pasaban mal porque la devolución no hablaba estrictamente de la serie, sino que en general iba una descalificación o una sobrevalorización que llegaba al docente que ibas a ser y a la persona que eras. Era un momento feo. Entonces yo me alejé de todo lo que tuviera que ver con gimnasia (E2, 2015).

Esta reacción adversa hacia los espacios vinculados con la gimnasia tendrá consecuencias diversas en la institución como veremos a continuación.

Superar la selección. El no como forma de la resistencia

Un espacio destacado para visualizar las formas en las que se materializa este ideal de superación de la gimnasia es lo sucedido con la selección una vez finalizada la dictadura. Esta era un espacio institucional por fuera de la malla curricular en el cual el grupo seleccionado —bajo la orientación de algunos de los docentes de gimnasia— practicaba y creaba series gimnásticas con el fin de exhibirlas en distintos lugares del país. Si bien su conformación es anterior al régimen militar, es durante esta etapa que cobra mayor relevancia debido a que las series grupales allí creadas fueron utilizadas como propaganda de un ideal corporal de juventud en múltiples eventos masivos organizados por el gobierno de facto. En una investigación anterior (Alonso *et al.*, 2018) analizamos el lugar ambiguo que este espacio representó para sus integrantes. Identificamos contradicciones a partir de la experiencia vivida en los diversos ámbitos relacionados con su funcionamiento, como ensayos, exhibiciones o viajes. Algunos recuerdan esta experiencia haciendo énfasis en su carácter disciplinante, otros en su potencial liberador como espacio habilitado de reunión y de creación colectiva. Otros, simplemente como un espacio para el perfeccionamiento técnico desprendido de toda carga político-ideológica. Si bien su carácter de obligatoriedad no es recordado de manera clara por parte de los integrantes, se entiende que la negativa de participar no era una posibilidad que se manejara en ese momento y que algunas sanciones concretas se pusieron sobre la mesa ante esa eventual decisión.

Eeee... No era obligatoria, pero para algunos no era obligatoria. Los que teníamos una calificación muy alta en gimnasia... tenías que ir o ir. No se decía que no. En el 73 hay un acto de la Comisión Nacional en el SODRE y se toma una medida como gremio de no cantar el himno y de gritar el «tiranos temblad». Yamandú Trinidad,¹⁰ que estaba delante de mí me identificó, entonces me quiso echar del instituto. Ahí se armó cierto revuelo a nivel de estudiantes y profesores. La verdad que los profesores me apoyaron y se la jugaron por mí, porque en ese momento la palabra de un general era palabra santa. Y el coronel Joubanoba,¹¹ que era el director interventor del instituto, tuvo una charla conmigo de que iba a hacer el esfuerzo de convencerlo de que no me echaran porque me precisaban para la selección de gimnasia (E4, 2016).

10 Militar director en ese momento de la CNEF que luego sería el ministro del Interior de Gregorio Álvarez entre el 27 de marzo de 1981 y el 13 de junio 1983, fecha de su fallecimiento.

11 El mayor Leonel Joubanoba ocupó el cargo de director desde 1976 hasta casi el final de la dictadura.

Aunque en algunas cuestiones parecía no haber salida: «no se decía que no», en otras, la resistencia por pequeña que fuera movilizaba a toda la institución. Se evidencia en este caso que, por un lado, muchos de los profesores de la época jugaron el papel de amortiguar las acciones totalitarias por parte de las autoridades tanto de la CNEF como del propio ISEF, y por el otro, que una vez más, la gimnasia ocupaba un espacio central de poder. Es significativo que en uno de los relatos se mencione que: «había mucho poder en esa cátedra, tanto en los varones como en las mujeres. Se sentía como que los que manejaban el instituto estaban ahí en la gimnasia» (E5).

El gremio estudiantil se conforma durante la década del sesenta en un ISEF dirigido por Alberto Langlade. Las intervenciones militares ocurridas en la institución ya desde mediados de esa década por un breve período y retomadas luego desde 1976 hasta 1985, significarán un freno clave para la organización y la movilización colectiva. No obstante, en la memoria quedan marcados con claridad los momentos en los que alguna *se ganaba*:

En el último año, en el 84, los estudiantes hicimos una asamblea. El profesor nos hacía hacer descalzos. Era de noche y nadie limpiaba el gimnasio, estaba lleno de piedras. Y se empezó a caldear el ambiente y le dijimos que no nos íbamos a sacar los champions si él no se los sacaba. Te estoy hablando del 84, el plebiscito cambió la cuestión (E5, 2016).

La posibilidad de decir *no*, de enfrentarse de manera grupal, organizada, frente a la autoridad y comenzar a ganar pequeñas disputas hará que el clima del ISEF durante esos años comience a transformarse. Como se menciona en la entrevista, el 30 de noviembre de 1980 se lleva a cabo un plebiscito constitucional convocado por la dictadura civil-militar. Se trató de una consulta popular con el objetivo de crear un régimen constitucional que legitimara al Gobierno de facto y sustituyera la Constitución de 1967. La propuesta fue rechazada por casi el 57% de la población, lo que inició un paulatino proceso de apertura hacia la democracia. Aquellos que votaban en contra de la propuesta de los militares, depositaron la papeleta del No.¹²

El retorno a la democracia, en marzo de 1985, marcará el final de una época sesgada por el miedo y habilitará transformaciones profundas en la institución como consecuencia del rechazo a todo aquello asociado con una educación física militarizada, como cuenta esta profesora que ingresó al ISEF en 1986:

12 A modo de conmemoración de los cuarenta años transcurridos desde aquel 30 de noviembre de 1980, en el que el pueblo votó en contra de la reforma constitucional promovida por el gobierno de facto, el pasado noviembre de 2020, los diputados de todos los partidos recordaron los hechos históricos y homenajearon a la ciudadanía.

El gremio de estudiantes era un gremio fuerte en la vida institucional y definimos ir en contra de la selección de gimnasia del instituto. Yo había quedado clasificada y soy parte de las que dice que no. Por un tiempito unos dicen que sí, sigue la selección con el gremio de estudiantes en contra. Los profes de ese momento de gimnasia no podían entender que uno dijera que no iba a la selección. Era como decirle a alguien «Mirá, estás en las inferiores de Nacional,¹³ te van a ver jugar el partido el domingo» y que el jugador diga «No, mirá, ideológicamente me parece que no da» (E2, 2015).

La incompreensión por parte de los docentes acerca del rechazo de los estudiantes de esa época hacia la selección revela la dificultad de dimensionar el uso político que se hiciera de la gimnasia durante la dictadura. Ser parte de esa selección implicó representar algo, en este caso, ser la cara visible de un régimen militar. La rigidez de la gimnasia en ese momento quedará asociada a un ISEF intervenido por la dictadura, si bien, como ya ha sido analizado, sus características disciplinantes están presentes desde su matriz.¹⁴ Esta asociación será una razón importante para impulsar un cambio que abarque a la educación física en su conjunto. No es casual que el discurso que comienza a promulgar la CNEF, de la cual depende el ISEF, sea el de la inclusión y la democratización de espacios y propuestas de educación física con un fuerte énfasis en la participación voluntaria, «abandonando consecuentemente el discurso de obligatoriedad que acompañó a gran cantidad de prácticas durante el período dictatorial, y apostando, con el retorno a la democracia, a la libre participación, creando conciencia como mecanismo de autocontrol» (Seré y Vaz, 2017, p.79).

Con la recuperación de la democracia la selección de gimnasia se discontinuó. Podemos suponer que esta disolución formó parte de un efecto de rechazo hacia todo lo que se podía asociar simbólicamente a la dictadura y que el clima de rebeldía entre las y los jóvenes estudiantes hizo impensable la continuidad de este proyecto.

13 Club Nacional de Fútbol, uno de los cuadros de fútbol más tradicionales e importantes del país.

14 Cf. Alonso *et al.* (2018).

Superar y desarmar el sufrimiento de la gimnasia

Si bien el hecho de que se produjera un cambio de plan en la institución no implicó rupturas al menos inmediatas, este período que inicia el camino hacia el nuevo plan de 1992 —retorno de democracia mediante—, vendrá acompañado de una serie de transformaciones en el sentido de acompasar la formación de profesores del ISEF con modelos educativos discutidos en otros ámbitos en aquel momento. Será una década de gran apertura para el instituto, durante la cual se establecen diversos vínculos académicos con profesores formados en otras carreras y en otras disciplinas con una marcada influencia de las ciencias de la educación.

Si bien el ISEF cumple funciones de *enseñanza* desde sus orígenes en 1939, como Curso de Profesores de Educación Física, dependiente de la CNEF, a partir de la década de los noventa empezaron a producirse transformaciones académicas significativas. Como destacan Chiappini y Ferrés (2013: 37), con el Plan de Estudios de 1992 el ISEF se convirtió en el primer centro de formación de docentes que introdujo la investigación¹⁵ en su carrera (ISEF, 2017, p.21, el destacado es original).

Se trata, a nuestro entender, de un primer intento por elaborar un plan articulado en el cual se expliciten objetivos curriculares. Según se expresa en dicho plan, se parte de un marco referencial teórico para diseñar los programas respectivos a partir de un trabajo en «red temática interdisciplinaria» (Diseño Curricular, Plan 1992, p.1). Este marco teórico implicó ciertas definiciones explicitadas en el documento: del enfoque curricular elegido, del perfil de egreso del profesor de Educación Física, de una concepción didáctica constructivista y de criterios de evaluación.

Mientras el plan de 1981 está compuesto por la sumatoria de los programas de cada asignatura, el de 1992, con sus respectivas modificaciones en 1996,¹⁶ plantea por primera vez en la historia de los planes de ISEF una introducción en la que se explicitan los antecedentes y la metodología de trabajo utilizada. Allí se detalla la propuesta del perfil profesional del egresado y la estrategia didáctica. Dentro de este punto se menciona lo siguiente:

Desde los enfoques constructivista e interaccionista del aprendizaje, se recomienda priorizar los procesos sobre los resultados del aprendizaje de

15 El responsable de la creación del departamento de Investigación en 1996 será el magíster en Educación Prof. Enrique Lorenzo, encargado a su vez del área Ciencias de la Educación —creada en ese plan—.

16 El plan de 1992 se inicia con Irene Preobrayensky como jefa de estudios, quien será una figura destacada en este proceso de cambios, y se continúa con Delia Chiappini al asumir esa función en 1996.

manera contextualizada y orientada al futuro perfil profesional. [...] La evaluación deberá integrarse a los procesos de enseñar y aprender con un enfoque básicamente orientador [...] Es importante promover instancias de autoevaluación, evaluaciones colectivas, como formas evaluativas formadoras en sí mismas (Diseño Curricular, Plan 1992, p.2).

El énfasis puesto en el cambio de paradigma de la evaluación pareciera responder a la intención de dejar atrás un período marcado por una evaluación concebida en términos de control de marcas, tiempos o ejecución que poco se relacionan, según los entrevistados, con la formación de un futuro docente. En este sentido, en la descripción de la incipiente área de las Ciencias del Movimiento¹⁷ se hace explícito que el objetivo es el de «brindar al alumno oportunidades de aprendizaje que le permitan reconocer al movimiento como agente educativo y no como un fin en sí mismo, correlacionándolo con los fines generales de la educación» (Diseño Curricular, Plan 1992, p.8).

La apertura de llamados a docentes provenientes de distintos ámbitos académicos y profesionales, más allá del ámbito de la CNEF, como funcionaba hasta ese momento, será otro factor relevante para transformar el trabajo teórico y práctico de la formación. Entre los cambios institucionales que impactarán en el espacio curricular específico de la gimnasia, destacamos algunos: cambio en la dirección general y en la jefatura de estudios; cambios en los docentes que modifican el perfil de la asignatura; modificación de las evaluaciones, donde disminuye el predominio de la ejecución técnica; creación de nuevas unidades curriculares que toman contenidos antes ubicados en la gimnasia, entre otros aspectos.¹⁸ Las gimnasias pasan a nombrarse en este nuevo plan de cuatro años de duración de la siguiente manera: Gimnasia Formativa I, Gimnasia Formativa II, Gimnasia Artística I,¹⁹ Gimnasia Artística II y Gimnasia Rítmico-Deportiva. Frente a estos movimientos, algunos de los involucrados recuerdan este período en términos de *pérdida* de una tradición. Mientras que otros docentes que ingresan al área de la gimnasia desde principios de los años noventa con aportes y nuevas influencias, lo recuerdan en términos de *nuevas oportunidades*. Una transformación necesaria se hizo en el sentido de desarmar el sufrimiento tal como lo expresan los propios involucrados:

17 En 1996 se propone la organización temática del plan dividida en tres grandes áreas: Ciencias Biológicas, Ciencias de la Educación y Ciencias del Movimiento. Será en esta última que quede comprendida el área de la gimnasia.

18 Varios de estos temas ya han sido analizados en Alonso (2012) y más recientemente en Zinola (2020).

19 En cuanto a cargas horarias, estas tres asignaturas mencionadas (Gimnasia Formativa I y II y Gimnasia Artística I), presentan en este plan 128 horas. Es decir que, si bien siguen siendo las asignaturas de mayor cantidad de horas, bajan levemente su número en relación con las 133 horas del plan anterior y quedan equiparadas a asignaturas como Natación, Atletismo, Teoría y Práctica del Juego y la recién incorporada Educación Física Básica.

Pasó que había toda una movida de desarmar el sufrimiento de gimnasia. Otra profesora, Delcy Pereyra, venía con toda otra cabeza y había que armar un equipo que pudiera desarmar el peso que la gimnasia había tenido en cuanto a ese modelo (E2, 2015).

El quiebre con este modelo implicó la ruptura de marcas identitarias tradicionales que pusieron en disputa la propia definición de gimnasia. El límite de lo que es o no es gimnasia, una vez que el campo se renueva por la influencia de nuevos docentes con formación diversa, será cada vez más borroso.

Me presento y empiezo a estar en gimnasia y ahí se da en un momento hasta la elaboración de nuevos programas y me acuerdo de que los profesores antiguos que quedaban decían que eso no era gimnasia, que eso no servía para la práctica docente y que lo que estábamos haciendo era circo, no gimnasia (E2, 2015).

Claro que si nos referimos a la incertidumbre que genera cualquier cambio de estructura y organización respecto a un saber y a los contenidos para su enseñanza, debemos advertir que no se trata de una novedad de ese período. Cabe recordar el llamado de atención que Langlade hiciera en su *Teoría General de la Gimnasia* ya en los años setenta cuando se refería a la situación de la gimnasia de ese momento en términos de «caos»:

Señalemos de antemano que la característica del momento, aún en los países de más alto desarrollo y nivel en el área de la educación, de la educación física y de la gimnasia, es el caos y la desorientación. [...] La aceptación del caos gimnástico como hipótesis de trabajo, ha sido planteada por muchos estudiosos (Langlade y Rey de Langlade, 1986, p.409).

Para el caso del ISEF en ese momento de transición, las transformaciones estuvieron marcadas en el sentido que expresan los entrevistados a continuación:

Sí, se perdió [el valor de la técnica]. Primero, porque no había tantas horas para estar practicando. Tenías que practicar muchísimo para llegar a las técnicas. Y también porque varios profesores volvemos para decir «yo quiero», «hay otra forma de abordar, de concebir la gimnasia». No la teníamos tan clara, nosotros fuimos haciendo camino al andar (E1, 2015).

Aparecieron las capacidades expresivas y las coordinativas como una clave que el programa anterior no tenía. Había mucho trabajo de sensibilidad que no se tenía durante la dictadura, trabajos de comunicación corporal, ese tipo de avance para el cual no habíamos tenido una formación y que

veníamos a tratar de cambiar. También tuvimos debilidades que le dieron mucho argumento al otro. Salían de la clase llorando, me acuerdo de que el siguiente discurso fue «ahora ya no es circo, es terapia». Difícil ese momento porque había que sostener ese discurso más allá de que fuera más disfrutable, no había la menor duda, la gimnasia dejó de ser el lugar donde el estudiante la pasaba mal y hubo todo un trabajo de cambiar los programas. Y después hubo mucho trabajo de cambiar los modelos de evaluación entonces empezaron a aparecer evaluaciones donde tenías que incluir un mensaje que en algún momento se pidió por escrito, en otro momento podía ser simplemente teatralización de eso. Tenías igual elementos propios de la gimnasia, pero estaba la parte de armar una cierta estética, aparecía el maquillaje, el vestuario, empezaron a meterse otras manifestaciones. Y en las clases empezó a aparecer todo el trabajo de relajación, contacto corporal, cosas que por lo menos no habíamos recibido (E2, 2015).

Si bien las evaluaciones que se explicitan en los programas mencionan la ejecución técnica como un punto central, es de destacar que aparecen nuevos aspectos no vinculados antes a la gimnasia. El primero es el requisito de crear una serie grupal compuesta por elementos gimnásticos, pero en el marco de una puesta en escena que implica la elección de música, vestuario y temática por parte de los y las estudiantes. La *creatividad* aparece en el programa como uno de los criterios para la evaluación. El segundo aspecto es la aparición de la evaluación «metodológica» en la cual se valora el dictado de una clase de gimnasia que contemple los temas trabajados y haga foco en las técnicas que se utilizan, en las correcciones y cuidados posturales, en la metodología utilizada. Nada de esto podría comprenderse por fuera del contexto analizado marcado por el clima institucional en aquellos años.

A modo de cierre

Queda claro, a partir de estos relatos y de las comparaciones entre los distintos planes y programas de 1981 y de 1992, que estamos frente a un período de transición de diversos aspectos de la formación. Si bien la aspiración a un nivel universitario para el ISEF está presente ya en Alberto Langlade y en antiguas generaciones de egresados desde varias décadas atrás,²⁰ es durante los años noventa que este proyecto toma más fuerza y se encamina hacia su efectivización en 2006. Este clima institucional será el caldo de cultivo para que unidades curriculares se replanteen objetivos, contenidos, modelos, criterios y formatos de evaluación, referentes teóricos y bibliografía, entre otras cuestiones. La gimnasia no solo no estará ajena a este proceso, sino que será, a nuestro entender, un campo que condense muchas de estas transformaciones. Esta hipótesis se debe tal vez al hecho de ser una disciplina central en la fundación y en la historia de la educación física, o al de ser un espacio en el que se materializa con relativa claridad un proyecto pedagógico sobre el cuerpo. Incluso, tal vez sea la diversidad que la conforma desde sus inicios, la multiplicidad de prácticas con objetivos y técnicas distintas que sin embargo quedan amparadas bajo el mismo nombre²¹ que hacen de ella un campo de disputas claro para ser tomado con fines muy variados. De allí que su práctica haya sido (y sea) utilizada con fines políticos incluso antagónicos y que sea percibida por quienes la practican como un espacio disciplinante o liberador.

El plan de 1992 implica cambios en las cargas horarias, en los nombres, en la cantidad de unidades curriculares gimnásticas, en los contenidos y en las evaluaciones. El plan que lo sucederá en 2004 profundizará algunos de estos cambios, en especial al reducir espacios y horas destinados a esta disciplina. En la actualidad, ya nos encontramos atravesando un nuevo plan vigente desde 2017 en el cual vuelven a aparecer transformaciones interesantes para continuar el análisis acerca de los vaivenes de este espacio en el cual no dejan de materializarse relaciones y tensiones que hacen visible las derivas de un campo especializado en la educación de los cuerpos, con todo el aporte que ello implica para pensar nuestra contemporaneidad.

20 Cf. ISEF, 2017

21 Sobre este tema, cf. Mehl (1986).

Bibliografía

- 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: ISEF, Universidad de la República.
- ALONSO, V., CORVO, L., GONZÁLEZ, J., MATO, L., y RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2018). Ambivalencias de las exhibiciones gimnásticas durante la dictadura cívico-militar en Uruguay (1973-1985). *Revista Brasileira de História da Educação*, 18.
- COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (CNEF) (1986). *Programa de educación física. Programa de educación deportiva. Seminario de diseño curricular y programación en educación física*. Montevideo. Nueva Impresora Piscis.
- CRESPO, C. B. (2015). La cultura del cuerpo en tiempos de globalización. La cultura fitness. En *11.º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7331/ev.7331.pdf
- CRISORIO, R. (2010). *Homero y Platón: dos paradigmas de la educación corporal* (Tesis de doctorado. Universidad Nacional de La Plata). Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.432/te.432.pdf>
- DOGLIOTTI, P. (2014). *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)* (Tesis de maestría en Enseñanza Universitaria, Universidad de la República). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/9326>
- (2015). *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en Educación Física en Uruguay: (1874-1948)*. Montevideo: Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/10671>
- (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). Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1667/te.1667.pdf>
- GALAK, E. (2016). *Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Biblos.
- INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (ISEF) (2017). *Memorias de los 10 años del ISEF en la Universidad de la República*. Montevideo: ISEF.
- (1981). *Plan de Estudios*. Montevideo: ISEF.
- (1992). *Diseño Curricular. Plan de Estudios*. Montevideo: ISEF.
- LANGLADE, A., y REY DE LANGLADE, N. (1986). *Teoría general de la gimnasia*. 2.ª ed. Buenos Aires: Stadium.
- MAUSS, M. (1979). *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.
- MEHL, E. (1986). Sobre la historia del concepto gimnástica. En *Citius, Altius y Fortius*. Separata del tomo IV, Fascículo 2. Madrid: INEF.
- PÍRIZ, R. (2018). *Corpo, política e lazer: a exemplo do processo de redemocratização no Uruguai (1985-1990)* (Tesis de maestría, Universidade Federal de Santa Catarina). <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/192911>
- SERÉ, C., y VAZ, A. (2017). *Políticas del cuerpo, gobierno de la ciudad: el retorno a la democracia en Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República.
- Soares, C. L. et al. (1992). *Metodologia do Ensino de Educação Física*. San Pablo: Cortez.
- SOLER, C. (s. f.). *El cuerpo en la enseñanza de Jacques Lacan*. S/d
- ZINOLA, P. (2020). *Trayectos de la gimnasia en la conformación de una educación física especializada en infancia: un análisis del caso uruguayo* (Tesis de maestría en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/114979>

Entrevistas

E1: Profesora Delcy Pereira. Generación 1967.

E2: Profesora Cecilia Ruegger. Generación 1986.

E3: Profesora Sara Anichini. Generación 1978.

E4: Profesor Víctor Pérez. Generación 1971.

E5: Profesor Cleber Rodríguez. Generación 1979.

Principales líneas de desarrollo de la gimnasia artística en el Uruguay: procesos deportivizadores 1975-1990

MÓNICA RUGA Y MARTINA PASTORINO

Introducción

El trabajo de investigación que aquí presentamos surge de la necesidad de comenzar a producir material académico sobre la gimnasia artística en Uruguay. Es por eso que durante 2016 iniciamos una serie de entrevistas individuales con diferentes personas que por distintos motivos habían sido una referencia en los inicios de este deporte en nuestro país. Hicimos un total de cuatro entrevistas y relevamos tres formularios autogestionados. La selección del período a estudiar estuvo guiada en primer lugar por datos de fechas encontrados en diferentes documentos (actas de federación, publicaciones en prensa escrita y revistas deportivas).¹ Luego de haber hecho este recorte temporal, rastreamos posibles referentes para entrevistar entre quienes se encontraban entrenadores y entrenadoras, jueces y juezas y gimnastas del período definido. A su vez estas personas, a través de anécdotas y de datos, nos fueron llevando a entrevistar a nuevas personas. Estas narrativas historiográficas (Teixeira y Amgarten, 2019) nos permitieron ir esbozando la temporalidad y los eventos más significativos, haciendo un análisis de los relatos en primera persona de quienes protagonizaron un proceso histórico reciente. Para la organización del trabajo de sistematización, organizamos los relatos en tres etapas: una primera etapa desde 1975 hasta 1979, una segunda etapa entre 1980 y 1981 y una tercera etapa desde 1982 en adelante.

El proceso deportivizador de diferentes prácticas corporales (como pueden ser los juegos populares y las diferentes modalidades gimnásticas), ubicado principalmente en Inglaterra en el siglo XIX² es un proceso complejo que resulta más que de una sumatoria de sucesos históricos específicos de un continuo de transformaciones políticas, sociales y culturales. Esto hace que establecer fechas concretas de inauguración y consolidación de una práctica deportiva sea poco fiel a los propios procesos deportivizadores que la van

1 El análisis de documentos fue una de las metodologías empleadas para la recolección de datos: actas de la FUG, artículos de prensa, diarios de la época, revistas especializadas en deporte e imágenes cedidas por los y las entrevistadas.

2 Cf. Elias y Dunning (1992).

moldeando progresivamente. Es en este sentido que proponemos mirar al proceso histórico de la gimnasia artística en Uruguay.

Así, este trabajo se sustenta entonces en la hipótesis de que la gimnasia artística no se importan en Uruguay como práctica deportiva consolidada (imitando un modelo mundial que ya había alcanzado su madurez varias décadas atrás), sino que atraviesa su propio proceso de transición que se inicia en la práctica gimnástica, pasando por un proceso de institucionalización deportiva, hasta la reinauguración de la Federación Uruguaya de Gimnasia (FUG) como un hecho que de alguna forma corona una serie de reformas previas. Esto no quiere decir que no sea importante para este análisis el reconocimiento del impacto de la organización que rige a nivel mundial a la gimnasia artística, los torneos internacionales, la televisión y los vínculos internacionales y regionales para la formación técnica en el desarrollo de la gimnasia artística (GA) en nuestro país, o que no sea importante asumir que el verdadero proceso deportivizador de la gimnasia es el que comienza a inicios del siglo xx (Vigarello y Holt, 2005) y que lo que sucede en Uruguay sea posiblemente un proceso de institucionalización que transforma una práctica cultural instalada (la gimnasia) en un deporte, espejando de alguna forma el proceso deportivizado global, acelerado gracias a su mundialización.

En síntesis, para comenzar este trabajo nos parece fundamental la contextualización histórica de la GA en el mundo para luego dar cuenta de aquellos elementos que pueden ser tomados como categorías de análisis para estudiar su desarrollo en Uruguay. Para esto tomaremos los aportes Allen Guttmann, Georges Vigarello y Richard Holt en relación con la distinción entre gimnasia y deporte. Luego describiremos algunas reflexiones preliminares que surgen a partir de un trabajo de investigación desarrollado en 2016 y que hoy nos permite esbozar un ejercicio de historización del desarrollo de la GA en nuestro país, organizando el trabajo analítico en tres etapas cronológicas.

La gimnasia artística en el contexto mundial

La Federación Internacional de Gimnasia (FIG), principal organismo regulador mundial, tiene sus inicios en 1881, y es una de las federaciones internacionales deportivas de fundación más antigua. Su nacimiento coincide con el auge y la difusión de las corrientes gimnásticas europeas y con el desarrollo del deporte como fenómeno moderno, lo que contribuye a la creación de una atmósfera propicia para que este surgimiento fuese posible. Los primeros esbozos de institucionalización se hicieron presentes en Bélgica de la mano de Nicolas J. Cuperus, quien entendía a la gimnasia como una actividad de índole amistosa y sin competencia. Sin embargo, sus ideales no fueron compartidos principalmente por representantes de algunas potencias gimnásticas de la época y el apoyo a la organización de competiciones internacionales ganó presencia: «no es incorrecto considerar que estas elecciones fueron un compromiso entre Francia, que era una potencia gimnástica y la pequeña Bélgica, que tenía los derechos del iniciador» (Huguenin 1982, p.35). De esta manera, la gimnasia arriba a los primeros juegos olímpicos modernos constituyéndose como una de las especialidades deportivas de más profunda raíz olímpica (Estapé, 2002). Según Huguenin (1982) los primeros pasos de la Federación Europea de Gimnasia (FEG)³ no estuvieron en sintonía respecto a la gimnasia de los juegos olímpicos. El Comité Olímpico Internacional (COI) organizaba los eventos de ese programa y la FEG impulsaba las competiciones internacionales (posteriores mundiales). La relación entre ambos organismos se consolida pasada la primera guerra mundial y los eventos se homogeneizan a partir de 1949. Sobre este escenario, la gimnasia en su versión deportiva nace y se desarrolla bajo dos perspectivas diferentes y paralelas en cuanto a las características de su práctica y competencia. Reglamentaciones, ejercicios, eventos, aparatos y configuraciones diferentes convivieron durante esos primeros años, sumando las pujas entre las diferentes sociedades gimnásticas inmersas en un colectivo de naciones que comenzaban a caminar juntas, pero que aún no encontraban los medios para limar sus diferencias culturales.

Los primeros eventos no fueron específicamente competiciones de gimnasia, ya que incluían ejercicios atléticos como salto largo y alto, carreras, escalada de cuerdas y lanzamientos (Langlade y Rey de Langlade, 1970; Goodbody, 1982). Esta organización tuvo su final hacia la década del treinta y a partir de allí comienza a delinearse su constitución actual. En este sentido, los juegos olímpicos de Berlín en 1936 le otorgaron a la competencia olímpica su forma actual, es decir, la presentación en seis ramas o aparatos para la gimnasia masculina: suelo, barras paralelas, barra fija, anillas, caballo con arzones y saltos (Langlade y Rey de Langlade 1970; Sáez

3 Denominación original que cambia a FIG en 1921.

Pastor, 2003). Los juegos olímpicos de 1952 marcan el final de este proceso y el comienzo de la modernización de la gimnasia (Goodbody, 1982) o la era de la gimnasia estrictamente deportiva (Huguenin, 1982). Siguiendo Goodbody (1982), la elección de este evento como punto de inflexión para la gimnasia no es arbitraria. En Helsinki hacen su aparición olímpica competidores japoneses y soviéticos, quienes simplemente transformaron el deporte: «La precisión y la confianza de los soviéticos, el virtuosismo de los japoneses marcarían un nuevo paso en el desarrollo y darán una nueva dimensión a la FIG» (Huguenin, 1982, p.72).

La gimnasia femenina no fue incluida hasta 1928, cuando se les permitió a las mujeres competir por primera vez (antes solo hacían demostraciones) y en 1934 se organiza el primer campeonato femenino del mundo. Con la llegada de las soviéticas comienza la *feminización* de la gimnasia al incorporar al ballet y a la danza. En contraparte, sus antecesoras, representantes de Checoslovaquia, Hungría y Yugoslavia ejecutaban una gimnasia *copia* de la masculina (Marie Therese Eyguem en Huguenin, 1982). Durante la década del setenta surgió un nuevo estándar corporal y estético en la gimnasia artística femenina. Ya no eran la gracia y la elegancia la característica principal, sino las actuaciones acrobáticas y algo robóticas cambiando de un deporte de tipo calisténico a uno de tipo acrobático (Barker-Ruchti, 2009; Varney, 2004). Con este desarrollo, la estética de los cuerpos de las gimnastas también cambió. Mientras que las mujeres adultas dominaron las competiciones durante las décadas del cincuenta y del sesenta, las niñas altamente entrenadas y sexualmente subdesarrolladas salieron victoriosas durante las siguientes décadas (Weber y Barker-Ruchti, 2012, pp.22-23). Olga Korbut y Nadia Comaneci sean quizás los nombres más representativos para ilustrar esta nueva era, y la segunda es la que más destaca no solo por su performance, sino por la gran difusión mundial que tuvieron su figura y sus logros, para lo que los medios de comunicación fueron un factor fundamental. La gimnasia se instala entonces como *deporte espectáculo*.

La institucionalización de la gimnasia artística en Uruguay: elementos deportivizadores

El deporte como un *juego competitivo* (Elias y Dunning, 1992), el deporte que se consagra como el espectáculo secular de masas más grande de la era moderna (Alabarces, 1998), el deporte que alcanza su máximo momento de expansión mundial gracias a las tecnologías de televisación, la publicidad y el *streaming* global es un escenario ideal para estudiar procesos de aculturación y de adopción local de prácticas mundiales (Archetti, 1985), o de globalización de prácticas locales. Estudiar el deporte nos permite una mejor comprensión de *lo social*, pero también nos permite pensar en los procesos de reforzamiento de la identidad de la educación física o las formas en que el cuerpo ha sido y es educado y moldeado. En este caso, estudiar el proceso de consolidación histórico de la GA en Uruguay nos permite una mejor comprensión del estado actual de este deporte tanto a nivel institucional como a nivel de su regulación y visibilización, y por supuesto a nivel de producción de conocimiento. Es a su vez un ejercicio propicio para reflexionar sobre las formas en que algunas tradiciones, herencias y discursos moldean la práctica deportiva en nuestro país.

Para Norbert Elias y Eric Dunning (1992) pensar en el proceso de constitución, institucionalización y globalización de las prácticas deportivas, implica pensar en un proceso de civilización de las sensibilidades gestadas en el orden moderno asentado. Este nuevo orden (atravesado por los valores de la burguesía emergente, el proceso de industrialización y urbanización de los territorios, la parlamentarización política y la consolidación de los estados-nación como forma de organización política y discurso identitario homogeneizador) es el escenario donde se organizan los juegos populares hasta transformarse en deportes. Esto implica para Elias y Dunning (1992) un nuevo orden simbólico para interpretar y controlar la violencia: «no se comprenderá el fluctuante nivel de civilización en las competiciones deportivas en tanto no se lo asocie al menos con el nivel general de violencia socialmente permitida y con la correspondiente formación de la conciencia en las sociedades» (p.177). La sensibilidad que se instala y que regula también las prácticas corporales, impone una nueva forma de organizar los ejercicios y los juegos, pretendiendo «una imagen cada vez más técnica y mecánica del movimiento, una imagen cada vez más rigurosa y ordenada del entrenamiento» (Vigarello, 2006, p.166).

Ahora bien, el proceso descrito por Elias y Dunning (1986) sugiere un estudio de los juegos populares que devinieron en deportes (deportes colectivos con pelota, deportes de combate, tenis, etc.), reconociendo en estos procesos la civilización de las violencias en nuevas formas de encuentro donde la moralidad es organizada según el *fair play*. Para los autores,

la *mímesis* es un punto clave: la posibilidad de *actuar* situaciones de la vida cotidiana en el escenario deportivo, donde las reglas son otras, y por lo tanto las pasiones, las sensibilidades, son vividas en una especie de juego simbólico, a su vez reglado.

Sin embargo, el análisis del proceso de deportivización de la gimnasia artística en el mundo debe tener en consideración el vínculo con la tradición de las sociedades gimnásticas presentes en el siglo XIX (Vigarello y Holt, 2005), pues los deportes gimnásticos nacen de la pretensión de organizar encuentros competitivos donde se enfrentan las habilidades gimnásticas. Es decir, para el caso de los deportes gimnásticos, a diferencia de otras prácticas deportivas, la práctica corporal que la precede, la gimnasia, ya implicaba una serie de movimientos sistematizados, un sistema de entrenamiento corporal, una cierta racionalidad de las técnicas. La sensibilidad y las pasiones ya habían sido «civilizadas». La *mímesis* ya aparecía como momentos en que las posibilidades del cuerpo se expanden: se enfrentan grandes obstáculos, se pone el cuerpo en situaciones de riesgo mediante la creación de movimientos artificiales, que logran desafiar las leyes de la biomecánica. Es por ello que Vigarello y Holt nos proponen la categoría de la competencia como carácter distintivo de las modalidades deportivas gimnásticas. Las sociedades gimnásticas de la década del sesenta del siglo XIX,

Promovían ejercicios de conjunto con cadencias rítmicas a veces acompañadas de música, amplias ejecuciones colectivas con figuras geométricas programadas, también desarrollaron el uso de aparatos confirmados por la gimnasia deportiva de fines de siglo (barras paralelas, barra fija, anillas, caballo con arcos, etcétera). Su estatuto, sobre todo, es característico: próximo al del deporte que se inventa en ese mismo momento [...]. En cambio, sus dispositivos eran específicos, diferentes a los del deporte, pensados para servir a una «causa», para servir a la «Nación», con una finalidad militante más que una mera finalidad competitiva» (Vigarello y Holt, 2005, p.344).

En otras palabras, la gimnasia deportiva ya adopta de su principal antecesor —los sistemas gimnásticos de la era moderna— una organización del cuerpo que regula las emociones y se expresa en la sistematización de ejercicios corporales prefijados, en la creación de técnicas artificiales, en el tipo de movimientos, en el uso de los grandes aparatos, en las posturas, en los movimientos rítmicos, etc., pero incorpora también la comparación de habilidades, la competición, y deja en segundo plano su funcionalidad exclusiva de exhibición. Además, para diferenciar la modalidad deportiva se vuelve imprescindible mirar también otra serie de características que se dan en el proceso histórico. En este sentido proponemos el análisis de tres de

las siete categorías que propone Allen Guttmann (2019)⁴ para estudiar el proceso de deportivización de prácticas corporales: racionalización, cuantificación, burocratización.

Una de las características que diferencia al deporte moderno de otras prácticas corporales premodernas es la posibilidad de establecer, convencionalizar y universalizar las reglas del juego. A este proceso Guttmann (2019) lo denomina racionalización. En la consolidación histórica de la gimnasia artística este elemento es central ya que los códigos de puntuación (reglamentos oficiales de este deporte) definen tanto las características técnicas de la competencia (los elementos), como los parámetros para su evaluación. Incluso, se elaboró un sistema de símbolos que representan cada uno de los elementos de la gimnasia para permitir una comunicación universal entre jurados de diferentes países. Además, para el autor la racionalización también se puede observar en la organización de los entrenamientos deportivos que se van haciendo cada vez más meticulosamente planificados, combinando la preocupación por el acondicionamiento físico y el desarrollo de las capacidades, como por el perfeccionamiento de las técnicas. A esta característica se le suma la posibilidad de cuantificar la competencia. Esto quiere decir, crear medidas estándares de carácter universal, para poder comparar las performances deportivas (Guttmann, 2019). Los códigos de puntuación de gimnasia artística definen el valor que tiene cada una de las acciones realizadas por un o una gimnasta en la competencia (dificultad), pero además las penalizaciones que deben hacerse al verificar desvíos o errores de la técnica «ideal» (ejecución). Esto permite criterios para organizar la competencia y un lenguaje en común que permite la globalización de la práctica deportiva. Por último, el proceso de burocratización describe la organización internacional del deporte en instituciones encargadas principalmente de «verificar que las reglas del juego sean realmente universales» (Guttmann, 2019, p.55). La fundación de organismos internacionales, regionales y nacionales que organicen y centralicen cada práctica deportiva es fundamental para la consolidación de los deportes como tales. Tanto el proceso de racionalización, como el de cuantificación y burocratización serán claves para analizar la institucionalización de la GA en Uruguay, permitiéndonos organizar el recorrido histórico de cada etapa en cuatro categorías de análisis: a) la fundación y organización de clubes sociales y deportivos o escuelas de gimnasia; b) la posibilidad de fabricar o importar aparatos de competencia (con las tecnologías específicas que demanda este deporte); c) la organización de competencias y encuentros deportivos, y d) la convención de reglamentos comunes (que resultan en la refundación de la FUG) y la formación técnica específica en este deporte.

4 Es su texto *From the Ritual to Record. The Nature of Modern Sports* de 1978, Allen Guttmann define las características distintivas de los deportes modernos en: secularismo, igualdad de oportunidades para competir (y las condiciones de competencia), especialización de roles, racionalización, burocratización, cuantificación y búsqueda de récords.

Primera etapa (1975-1979): los cimientos de la gimnasia artística en Uruguay, un deporte sobre colchones de lana

Instituciones participantes

Los registros iniciales relatados durante las entrevistas nos llevan a identificar a mediados de la década del setenta el comienzo del proceso institucionalizador de la GA en Uruguay. Aunque no existe ningún hecho puntual que nos permita identificar una fecha específica como el punto cero de este proceso, todos los relatos coinciden en el mismo período como un momento en el que se empiezan a dar los primeros pasos hacia la consolidación de este deporte. En este sentido, identificamos en los diferentes relatos varios núcleos de práctica de la gimnasia que surgieron de forma autónoma, con similitudes en su constitución, y que se desarrollaron en paralelo. Estos núcleos estaban instalados en diferentes instituciones, que a su vez estaban muy desvinculadas entre sí, generando que trabajaran de forma aislada, presentando cada uno realidades muy diferentes y desarrollando procesos singulares de investigación y autoformación. Dentro de las que logran más relevancia y protagonismo en la época cabe destacar al Club Sociedad de Gimnasia L'Avenir, a la Asociación Hebraica y Macabi, al Colegio Alemán, al Club Olimpia, al Gimnasio 25 de Agosto, a las plazas de deportes 2 y 7 (Montevideo) y al Complejo Deportivo de la Intendencia de Paysandú.

Infraestructura y aparatos

Todas estas instituciones, a excepción del Colegio Alemán, tuvieron en común la carencia absoluta de aparatos oficiales de gimnasia. A nivel estatal, los talleres de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF)⁵ aportaban los materiales deportivos a las plazas de deportes. Esto generaba ciertas limitantes en las posibilidades de experimentar y de aprender nuevas técnicas, ya que una de las características distintivas de la GA es el uso de los aparatos gimnásticos que empiezan a fabricarse con tecnologías cada vez más específicas. Las mejoras tecnológicas de los aparatos permiten el desarrollo de destrezas técnicas más complejas, ya que mejoran la capacidad elástica y la seguridad. Las superficies más elásticas y suaves permiten mayor capacidad de salto (más altura y más velocidad) y les otorgan a las y los gimnastas mayor tiempo en el aire y recepciones más seguras, lo que evita lesiones por avulsión o por impactos reiterados. Esto, sumado a las mejoras en el conocimiento y las tecnologías de entrenamiento, dinamizan nuevas formas de mover el

5 Organismo rector del deporte en el Uruguay creado en 1911 que cesa su funcionamiento en 2005 a partir de la creación del Ministerio de Deporte y Turismo.

cuerpo y de producir técnicas hipercomplejas que le dan espectacularidad a la disciplina. Mientras la GA de los años setenta alcanzaba momentos de esplendor en las competencias internacionales televisadas, en Uruguay apenas empezaban a practicarse elementos gimnásticos principalmente en suelo y en salto, los aparatos comunes en las diferentes instituciones. Se utilizaban colchonetas de lana, plinto y trampolín de punta libre. En algunos casos, la viga de equilibrio se improvisaba con un tirante de madera y en otros sobre bancos suecos. El resto variaba de una institución a otra, dependiendo de lo que se pudiera reciclar o construir de forma artesanal.

Les puedo contar que los colchones eran de lana en esa época,⁶ el trampolín que usábamos... había plinto, por supuesto no había caballo, el trampolín era de punta libre. Eran unas tablas largas que tenían como una separación con la de abajo y de alguna manera eso se flexibilizaba. Se llamaba trampolín de punta libre, como un trampolín de piscina. Claro, era lo que teníamos: suelo y salto; otra cosa no teníamos. Viga, ¡ni que hablar! Ahora que me acuerdo, hacíamos viga con los bancos suecos, pero como recreativo (Entrevistada 4, comunicación personal, 20 de julio de 2016).

Estas limitaciones estructurales acotaban la variedad de ejercicios que se podían llevar a cabo. Las colchonetas eran escasas, los aparatos inestables y se necesitaba de constante colaboración de los alumnos para suplir sus carencias. Se trabajaban destrezas básicas en suelo: paros de manos, puentes, ruedas de carro, rondat, flic flac y mortales simples.

La primera viga fue un tirante de demolición [...] siempre arriba de las banquetas. Bueno, si la cosa era de mucho salto y de mucha cosa, había que aguantarla a la barra, pero bueno, esas eran cosas que se hacían naturalmente, había que hacerlo. Había que sujetarle la barra a la compañera, digo, a nadie se le ocurría no sujetar la barra. ¡A nadie! No acomodar el colchón que sistemáticamente se iba a correr. Imaginate seguimos hablando de colchones de lana (Entrevistada 2, comunicación personal, 23 de julio de 2016).

6 La entrevistada se refiere a 1976-1977.

Imagen 1. Aparato saltos



La ejecución se realizaba sobre un plinto. Abajo y a la derecha se observa el trampolín de punta libre y un tramo que mantiene la separación del trampolín y el plinto. Fuente: Colección personal de Liliana Carli. Club Olimpia.

Imagen 2. Aparato suelo. Ejecución sobre colchones de lana



Fuente: Colección personal de Liliana Carli. Club Olimpia.

Eventos y competencias gimnásticas

Los encuentros gimnásticos, esporádicos y sin calendario fijo, se enmarcaban sobre un diseño invitacional, donde los participantes se ceñían a las reglas propuestas por el anfitrión y el sistema de evaluación se creaba sobre la marcha. Tenían un formato más cercano a la exhibición que a la competencia y los objetivos estaban más relacionados con la experiencia de situaciones de competencia, que al rendimiento en sí. Vale recordar que dentro de las funciones de la burocracia deportiva, cuyo objetivo primordial es verificar la universalidad de las reglas, también encontramos la importancia de «facilitar una red de competencias que generalmente van desde contiendas locales a campeonatos nacionales e internacionales» (Guttmann, 2019, p.55).

Formación específica en gimnasia artística

Los docentes a cargo de la actividad eran en su gran mayoría profesores de Educación Física, egresados del ISEF. Los programas de las asignaturas «Gimnasia» del plan de estudios vigente⁷ evidenciaban una amplia formación del área de la gimnasia general y sus diferentes corrientes, si bien no existía aún una unidad curricular específica en GA.

Considerando esto, resulta lógico que fueran profesores de Educación Física quienes impulsaran la práctica de este deporte, transportando y transformando sus conocimientos sobre gimnasia en general a la enseñanza concreta de la GA.

Motivados por inquietudes personales o coyunturales, fueron profundizando su manejo del deporte. Algunos docentes comenzaron a viajar al exterior, donde la GA estaba en fases considerablemente más avanzadas, empezando así una importación oficial de este.

A partir de nuestras entrevistas pudimos obtener elementos que nos aportan a la comprensión de la circulación de algunos saberes vinculados a la gimnasia en general y que podrían haber impactado en la enseñanza de la gimnasia artística en particular, así como entender las tensiones que se podrían presentar en torno a la prevalencia de una corriente sobre otra dentro de la formación profesional en educación física. Fueron varios las y los docentes (la mayoría vinculados al ISEF) que se formaron en Europa y según la región del continente, se vieron influidos por diferentes corrientes.

La fuente nuestra, la que nos dio el instituto en realidad, es una fuente que proviene de la gimnasia sueca que el representante máximo era Nestor Ibarra, de la gimnasia natural austríaca que el representante directo era Pacho Seoane [...], que además era profesor del [Colegio] Alemán y que,

7 Plan de Estudios de 1974 del ISEF.

también él, en contacto con Alemania y los alemanes, le daba mucho enriquecimiento. Néstor cursó la formación en Suecia y trajo de ahí la cosa y Quique Hornos que también estuvo en Alemania hizo sus muy buenos aportes (Entrevistado 1, comunicación personal, 30 de agosto de 2016).

Esta formación que parecía ser muy buena en general resultaba insuficiente para el desarrollo de la gimnasia artística como tal, debido a que los requerimientos técnicos internacionales habían avanzado muchísimo. Esta especialización, permitida por la mejora en las tecnologías de los aparatos gimnásticos y por la racionalización del entrenamiento deportivo (Guttmann, 2019), inspiró la creación de elementos cada vez más complejos, arriesgados y perfeccionados en cuanto a la eficacia, la altura y la velocidad. Sin embargo, la formación técnica no circulaba con tanta asiduidad y no existían manuales oficiales de enseñanza.⁸

Me fui a la feria de Tristán Narvaja⁹ y me compré un libro que decía: «metodología del entrenamiento de los gimnastas» y me quedé enamorada te podrás imaginar [...] y me quedé sorprendida por la vuelta de manos, me pareció que era una cosa que impactaba visualmente, me impactaba. Ojo, yo la conocía porque nosotros la habíamos hecho en el Instituto,¹⁰ pero. La técnica que nos habían enseñado a nosotros no daba para vuelta de manos [...] Lo que se hacía en el Instituto era pararse arriba del plinto y caer para el otro lado [...] en realidad tanto la metodología como lo que lograban mis compañeros era: me paro de manos y me caigo pal otro lado con un poco más de velocidad. Pero eso de que vos entrás en determinado ángulo, que vos hacés ese rechazo, que vos volás antes y volás después, eso que vos amortiguás de determinada manera, eso de la postura del cuerpo que después a vos te permite hacer una rueda, después me enteré que la rueda era más fácil, sí, pero me enteré después. Pero te permite girar las manos, hacer un cuarto de giro antes o un cuarto de giro después, o un giro entero antes o un giro después o antes y después, o sea, todo eso, fue como abriéndome un universo sin fin (Entrevistada 2, comunicación personal, 23 de julio de 2016).

En el ámbito internacional se presentan cursos de formación en Argentina:

-
- 8 Hoy la FIG cuenta con una serie de manuales técnicos para la enseñanza de los elementos en los diferentes aparatos, que además están acompañados de academias de formación (cursos internacionales de corta duración), e investigaciones específicas que sirven de asesoramiento para la organización de los entrenamientos.
- 9 Tradicional feria callejera de frutas, verduras, libros y antigüedades, que tiene lugar todos los días domingo en Montevideo.
- 10 Se refiere al ISEF.

Las ansias que siempre tuve de formación permanente me hizo viajar a la Argentina todos los meses de enero quince días a formarme en lo que era el servicio educativo argentino que es una organización privada dirigida por una alemana: Frauke, y por el profesor Ramón Muros [...]. En esos cursos conocimos a personas como Mario López, Mariano Giráldez y Alberto Dallo [...] [ellos] fueron los primeros que empezaron a introducir un camino lógico de las destrezas, de las básculas en forma de familia de movimientos. Los apoyos, cómo se transportaban los apoyos desde el piso, el porqué de los apoyos, como debían ser los apoyos en el piso para después llevarlos a los aparatos. Lo mismo las básculas, qué tipos de básculas tanto de la gimnasia masculina como la femenina podían ser realizadas sin aparato ninguno, pero con una finalidad para que el día que hubiera aparatos la coordinación estuviera aprendida. Entonces fue un curso fabuloso, imagínate, esto yo no lo había recibido en el Instituto y a mí me abrió un espectro lógico [...] O sea que la fuente, básicamente, de conocimiento viene de ahí (Entrevistado 1, comunicación personal, 30 de agosto de 2016).

Estos circuitos se funden cuando los saberes de diferente procedencia se vinculan a la enseñanza, tejen un puente a las primeras nociones del deporte y posibilitan poner en marcha una propuesta deportiva acorde. Fuera de los gimnasios y su entorno, vale la pena destacar dos acontecimientos acaecidos en ese período de tiempo, que si bien no se relacionan entre ellos, aportan a crear el clima y las condiciones necesarias para lo que sucedería en los años posteriores. El primero, en el ámbito nacional, refiere a una reestructura de la CNEF en 1976, donde se crean varios departamentos para organizar su funcionamiento; uno de ellos, el Departamento de Deportes. Entre sus tareas y objetivos se menciona que: «Ha de participar en la orientación del deporte en sus diferentes niveles —educacional, recreativo, federado y selectivo nacional— asesorando en sus aspectos específicos para asegurar la armonización del proceso de desarrollo deportivo en todas sus etapas» (MEC, CNEF, 1976, p.36).

Algunos otros de sus quehaceres giran en torno al control de numerosos aspectos vinculados al deporte y su práctica, como compra o importación de implementos deportivos, delegaciones que representan al país internacionalmente, registro de instituciones deportivas, organización y premiación de campeonatos y campeones nacionales.

El segundo, en lo internacional, acontece en el mismo año. Se trata de los Juegos Olímpicos de Montreal que trajeron consigo la figura de Nadia Comăneci, quien, con su destacada actuación, puso al deporte bajo la mirada y admiración de todo el mundo. Nuestro país no fue ajeno a este fenómeno y la práctica de la gimnasia artística se tornó *amable* y motivante para varias decenas de niñas de la época.

¡Ah! Y ese año fue el año de Nadia Comăneci, el 79. Tiene la misma edad que yo, entonces era como el *boom* de la gimnasia, era nuestra ídola, y todos queríamos hacer lo mismo que ella. Fueron las olimpiadas de Montreal y yo estaba allá en esa época (Entrevistada 4, comunicación personal, 20 de julio de 2016).

Segunda etapa (1980 y 1981).

Primeras competencias organizadas, esbozos de la institucionalización de la gimnasia artística

Institucionalización: fundación de la Federación Uruguaya de Gimnasia

La FUG fue fundada el 22 de noviembre de 1938, como consta en la primera página de su libro de actas. En la sede de la CNEF se reunieron los delegados de las siguientes instituciones: Club Atlético «Escuela Militar», Sociedad de Gimnasia L'Avenir, Hogar Húngaro, Círculo Deportivo Húngaro del Uruguay, Liga Deportiva Alemana y Gimnasio Universitario (clases populares).¹¹ Este encuentro es consecuencia de un memorándum presentado por el Prof. Pedro de Hegedüs ante la CNEF, solicitando la constitución de una Corporación de Gimnasia cuyo objetivo fuera agrupar las entidades existentes en el medio, favorecer la difusión y desarrollo de la actividad. La personería jurídica se tramita y se obtiene a finales de 1939 y se instala una comisión técnica que inicia el trabajo sobre programas de ejercicios obligatorios y libres. El documento fundacional aporta datos interesantes respecto a quienes eran los actores e instituciones que impulsaron su constitución y cuáles podrían ser los objetivos que los animaran a eso.

Un primer aspecto a puntualizar es que la presencia de la gimnasia en nuestro país es anterior a 1938 ya que es de esperar que esta práctica anteceda a su institucionalización. Un segundo aspecto que podemos observar refiere a las características de estas instituciones y sus posibles orígenes: la Liga Alemana, el Hogar y el Círculo Deportivo Húngaro y la Sociedad de Gimnasia L'Avenir se corresponden con naciones europeas, i de la gimnasia

11 Como institución fundadora de la FUG, el Gimnasio Universitario o Gimnasio 25 de Agosto, se corresponde con el espacio físico destinado a las clases de Educación Física del Liceo Instituto Alfredo Vázquez Acevedo (IAVA), ubicado en el centro de Montevideo. Entendemos que la denominación *clases populares* se utilizaba para diferenciar los espacios de práctica destinados al público en general de los específicos para estudiantes del IAVA. El gimnasio universitario como espacio físico contenía dos núcleos de actividades diferentes: las relacionadas con el sistema educativo (educación secundaria o universitaria) y las de las plazas de deportes.

de esa época (Alemania, Hungría y Francia). Es posible pensar que a partir de las corrientes migratorias provenientes principalmente de Europa que influenciaron nuestro país en las primeras décadas del siglo xx, se hayan instalado estos núcleos de práctica y que sus integrantes intentaron replicar y conservar algunas actividades relacionadas a sus culturas de origen.

Un tercer aspecto a destacar es la figura de Pedro de Hegedüs. El acta inaugural de la Federación lo señala como responsable del acto de constitución:

En la ciudad de Montevideo, a los veintidós días del mes de noviembre de 1938 a invitación del Sr Pedro de Hegedüs [...] siendo la hora 20 y 30 el Sr. de Hegedus declara abierto el acto pronunciando breves palabras de bienvenida a las delegaciones explicando de inmediato el motivo de esta reunión, manifestando que oportunamente presentó a la Comisión Nacional de Educación Física un memorándum para constituir una corporación de gimnasia que agrupando a las entidades existentes en nuestro medio, propiciara su difusión y su desarrollo (FUG, 1938, p.1).

Este vínculo con la CNEF fue verdaderamente importante, aunque lo más interesante y significativo para el desarrollo deportivo de la gimnasia en nuestro país haya sido quizás su historia de vida (De Hegedüs, 2004). Nacido en Hungría en 1895, se dedicó al boxeo, al atletismo y a los saltos ornamentales, e ingresó a la Facultad de Medicina y suspendió sus estudios por el comienzo de la Primera Guerra Mundial. Al finalizar esta, retomó sus estudios, pero cambió su orientación hacia el deporte e ingresó al Real Instituto de Educación Física de Budapest. En paralelo fue cofundador de la Federación Húngara de Box y Lucha. En 1927 emigró a Uruguay y, luego de varios devenires en su radicación, participó del dictado de las cátedras de atletismo, boxeo y gimnasia de los primeros cursos de profesores del ISEF; fue entrenador de atletismo del equipo uruguayo y profesor en las clases populares del Gimnasio Universitario. Aparentemente, su trabajo allí en la gimnasia en aparatos dio muy buenos resultados y sus alumnos adquirieron gran nivel. En octubre de 1938, gimnastas procedentes de Dinamarca y bajo la dirección de Niels Bukh, organizaron una exhibición en el Estadio Militar de Montevideo y su apertura estuvo a cargo de gimnastas uruguayos a quienes dirigía el mismo De Hegedüs. El evento fue filmado y se puede apreciar la práctica de la gimnasia en aparatos y el nivel de los practicantes orientales en esa época.¹²

En estos primeros pasos de la FUG, la actividad deportiva, técnica y dirigente era exclusivamente masculina. Los primeros intentos de inclusión de mujeres ocurrieron a partir de algunos intentos de acercar a la FUG clubes que practicasen calistenia femenina, los clubes Aguada y Biguá de Villa Biarritz

12 La filmación se puede ver en el canal de Youtube *Inéditos*, que reúne diversos videos pertenecientes a un programa de televisión del mismo nombre emitido por Canal 10 entre 1989 y 1992. <https://www.youtube.com/watch?v=k6J5ZdDnBtU&t=27s>

se manifestaron interesados, otros como la Asociación Cristiana Femenina (ACF), no; al poco tiempo y por razones que no se explicitan, las gestiones iniciadas quedaron sin efecto. En 1942 la directiva se propuso como segundo punto de su plan de acción, buscar la afiliación de clubes femeninos de gimnasia y plazas de deportes, una aspiración que no pasó de eso. La gimnasia femenina comenzó aquí un largo derrotero y su aparición se cristalizó muchos años después.

En 1963 se interrumpen abruptamente los registros escritos (libros de actas), sin que estén claras las causas del cese de actividades. Para la década del setenta, algunas de las instituciones fundadoras continúan su vínculo con la práctica de la gimnasia, como es el caso de la Sociedad de Gimnasia L'Avenir y del Gimnasio 25 de Agosto.

En esta época ya no está presente la FUG; los nuevos actores (y sujetos de la presente investigación) conocían la existencia previa de la federación, pero no los hechos que la llevaron a cesar en su actividad.

Desde el Estado, la CNEF comenzaba gestiones sobre el deporte nacional a través de su Departamento de Deportes creado en 1976. En 1980, este organismo hace referencia al «Resurgimiento de la gimnasia deportiva» en una de sus publicaciones:

Se designó una comisión Especial, integrada por los Sres. Prof. Enrique Landeira, que la preside Prof. Antonio Monti y Esc. Jorge Zás, con el propósito de reorganizar la actividad de Gimnasia y Pesas. La referida Comisión se puso en contacto con las instituciones que practican aquellas disciplinas y organizó distintos torneos preparatorios, culminando con un Campeonato abierto de Gimnasia Olímpica realizado en el Colegio Alemán. A través de esta competencia quedó en evidencia que el resurgimiento de la gimnasia es ya una realidad y que pronto podrá integrarse nuevamente la Federación Uruguaya de Gimnasia, la que desde hace casi dos décadas ha cesado en su misión de orientar esta actividad en nuestro medio (CNEF, 1980, p.5).

Eventos y competencias gimnásticas

En 1981, con motivo de su aniversario, se organizó la competencia «70 años de CNEF». Allí se hicieron presentes las instituciones que ya venían practicando la gimnasia y que poseían un nivel acorde a las exigencias del deporte. El torneo se llevó a cabo en dos etapas, ambas con sede en el Colegio Alemán. Se participó en la rama masculina y femenina, se compitió por aparatos y por categorías. La primera etapa incluyó la competencia en suelo de las categorías mayores y la segunda fue en los aparatos salto, barras asimétricas, viga de equilibrios, barra fija, barras paralelas, anillas, caballo con arzones y suelo de las categorías menores.

El Colegio Alemán estaba siendo modelo de otros colegios, entonces yo me acuerdo como alumna, que vino un entrenador canadiense, no recuerdo ahora el nombre, para mí era así «Dios» [...] sobre todo en asimétricas, que los otros clubes no tenían, o muy pocos tenían, el Olimpia, el L'Avenir y algún club más, pero también había interés en los colegios en empezar a hacer GA. Entonces, me acuerdo que median los aparatos, venían a sacar las texturas, buscar materiales parecidos, porque bueno el material del Colegio Alemán es todo importado. Y bueno ahí, mis profesores eran Ingrid Rinker, que había estudiado en Alemania, Enrique Hornos y Pacho Seoane. Los tres habían aprendido, se habían formado, en Alemania (Entrevistada 5, comunicación personal, 28 de julio de 2016).

En diciembre se conformó la directiva de la FUG, presidida por el Prof. Enrique Landeira, quien a su vez era director de Relaciones Públicas de la CNEF. Una de las primeras gestiones de la directiva, además de organizar torneos, fue la de conformar las diferentes comisiones técnicas y arbitrales.

Roche, que en esa época trabajaba en el Biguá también como entrenador de tenis, armó un grupo de artística y nos fuimos con él al Biguá. Y eso fue en 1980. El 81 lo empezamos en el Biguá, que tenía también unos colchones muy modestos, plinto, salto [...] creo que viga no había. Yo lo que sabía de viga y de asimétricas lo había aprendido en el College, en el High School en Estados Unidos. Y en esa época yo empecé a ayudar a Roche con la parte de coreografía, que era mi fuerte, gracias al ballet, aquel que no supe apreciar en su momento. Y ese año, 1981, competimos. En esa época empezaron las competencias en la FUG. No les puedo decir cuándo la federación se armó de nuevo, pero ahí tuvo mucho que ver Enrique Hornos en la formación de la federación (Entrevistada 4, comunicación personal, 20 de julio de 2016).

Tercera etapa (desde 1982 en adelante). Consolidación de la gimnasia artística, un camino hacia el rendimiento y la masificación del deporte

Formación específica en gimnasia artística

En cuanto a la formación comienzan a surgir diferentes oportunidades de capacitación específica en GA. Por un lado, el ISEF incluye en su plan de estudios una bolilla dedicada especialmente a la Gimnasia Internacional.¹³ Por otro lado, se presentan varias oportunidades de hacer cursos en diversos países, más allá de América del Sur. México, Alemania, Rusia (en aquel entonces, la URSS) e Israel, fueron algunos de los destinos que los docentes aprovecharon.

Empecé a viajar a Argentina tratando de conocer otros espacios, que acá no había nada desarrollado en esto. Me empecé a vincular con el club Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires, creo que eso fue a través del L'Avenir. Y ahí conocí al profesor Palmeiro, que era uno de los pioneros de la gimnasia en Argentina. Había estado en Rusia un año y realmente había una diferencia alucinante con nuestra gimnasia. Pero igual nosotros hicimos algún viaje. Con las nenas del L'Avenir, fuimos en barco hasta Buenos Aires y estuvimos entrenando con ellos (Entrevistada 4, comunicación personal, 20 de julio de 2016).

En paralelo comienzan a arribar a nuestro país algunos profesores con formación específica en GA que empiezan a trabajar en coordinación con docentes uruguayos aportando conocimiento específico de la técnica.

Hubo un técnico argentino [...] que se había venido a vivir a Uruguay y que buscaba trabajo. [...] Era técnico en GA, estaba especializado en la gimnasia femenina [...] por supuesto hacen inmediatamente una conexión con él, lo contratan y el hombre empieza a trabajar [...]. Ese momento, para la gimnasia, para el equipo de trabajo (por *el equipo* me refiero a las niñas y a mí), fue como si prendieran la luz, ¿no? Porque él era una persona que, bueno, que sabía mucho, que tenía experiencia [...] Cuando el hombre empieza a trabajar yo me doy cuenta de que se trabajaba de otra manera, de que el impulso de los brazos era de otra forma [...] y que cuando el hombre dice: «Así, no. Así», ¡le salía! No tenía ni que ayudar el tipo. Era decirle «en vez de mirar para acá, mirá para allá» y la cosa le salía [...]. Te doy estos detalles porque me parece que

13 Bolilla 11 del programa de la asignatura Gimnasia II del plan de estudios de 1981 del ISEF.

hacen al detalle técnico, que no lo podés adivinar, o sea, te lo tiene que enseñar alguien (Entrevistada 2, comunicación personal, 23 de julio de 2016).

Imagen 3. Publicaciones en prensa escrita de los resultados del campeonato de gimnasia «70 aniversario de la CNEF»



Fuente: Colección personal de la Prof. Liliana Carli.

En 1988 se participó por primera vez en los cursos internacionales de jueces, donde Uruguay obtuvo sus primeros árbitros con brevet¹⁴ internacional, hecho que permitió formar jueces locales y comenzar a pensar en la posibilidad de salir al exterior. En gimnasia, las regulaciones representan el primer conocimiento sobre la disciplina (Robin, 1998 en Schiavon, 2014), toda la lógica de la actividad emana de la normativa. El código de puntuación, nombre que adquiere el reglamento específico del deporte, es el «compendio de normas, exigencias y valoraciones establecidas en cada modalidad gimnástica. Contiene todos los elementos conocidos a partir de cierto grado de dificultad. Sirve para juzgar y valorar los ejercicios presentados en competición de la manera más acertada y objetiva posible» (Sáez, 2018, p.16). Conocer y analizar el reglamento permite comprender los fundamentos, los principios y sus usos; otorga la oportunidad de integrarse de forma activa y consciente al ámbito internacional, pero también brinda las herramientas para su adaptación a la realidad nacional, creando un camino acorde a las posibilidades, pero en concordancia con las estructuras propia de la gimnasia.

14 Calidad, o categoría de juez de gimnasia artística, otorgado por la federación nacional o internacional (según corresponda en cada caso).

Nos inventamos un código, yo qué sé. Sé que teníamos el código de puntuación con el valor de los ejercicios, los A, B, C, D viejos y las deducciones, y aprendimos entre nosotros [...] yo cuando iba a Argentina me traía siempre algo. Me traje el código y aprendía con ellos cómo era que puntuaban. Y después veníamos y lo aplicábamos acá, y acá era muy fácil. Simultáneamente estaba ADIC¹⁵ en la vuelta. Y ellos tenían otro código, que era el alemán, que traían de los colegios alemanes. Entonces estaba difícil mezclar esas dos cosas [...] Y la Federación se armó... ya estaba armada, pero empezaba a agarrar fuerza en esa época, y... y traer... y creo que, en algún momento tengo que haber hecho un curso, debe haber venido alguien a darnos un curso de Argentina, o algo para darnos en brevet digamos. Pero yo tengo idea de que tuvimos cursos de jueces. O sea, primero nos formamos entre nosotras lo que pudimos y creo que después trajimos de Argentina alguien que nos dio un curso, eso es lo que más o menos me acuerdo. Claro, y después dábamos nosotros los cursos, o sea, en algún momento alguien me certificó de jueza (Entrevistada 4, comunicación personal, 20 de julio de 2016).

Infraestructura, aparatos y competencias gimnásticas

Se inician las gestiones con varios países para conseguir donaciones de aparatos, lo cual se concreta por parte de China:

En 1985, con la llegada de los primeros aparatos de gimnasia de China, se realizó una exhibición a nivel nacional con un conjunto de gimnastas argentinos y brasileros, a los que nos sumamos algunos uruguayos, realizándose varias exhibiciones, una en el desaparecido Cilindro,¹⁶ otra en el Palacio Peñarol,¹⁷ una en el estadio de Paysandú, otra en el estadio de Durazno, donde se pudo mostrar lo que era la gimnasia. Posteriormente, la FUG trajo un equipo de gimnasia con algunos deportistas olímpicos rusos que también generó una gira por todo el país, todo esto permitió promover y acercar mucha gente al deporte (Entrevistado 3, formulario autoadministrado, 30 de agosto de 2016).

15 La Asociación Deportiva de Integración Colegial (ADIC), fundada en 1966, organiza la actividad deportiva de los colegios privados del país.

16 Estadio «Dr. Héctor A. Grauert», también conocido como Cilindro Municipal, fue inaugurado en 1956 con motivo de la 1.ª Exposición Nacional de Producción. Luego se utilizó como escenario de diversas actividades, destacándose las deportivas. En 2010 fue demolido a causa de un incendio que afectó gravemente su estructura.

17 Palacio «Cr. Gastón Güelfi», sede del Club Atlético Peñarol.

Imagen 4. Exhibición en el Cilindro Municipal, 1986



Fuente: Colección personal de Miguel Kosec.

En esta etapa, varias instituciones se fueron sumando a la práctica de la gimnasia y comenzaron a participar de forma activa de las diferentes propuestas, entre ellos los clubes Neptuno, Biguá, Solís de las Piedras y Platense Patín Club. Paulatinamente, la federación comenzó a incentivar la práctica de todos los aparatos de gimnasia y con la llegada de las reglamentaciones internacionales, las competencias se estructuraron y estandarizaron. Las comisiones técnicas ya establecidas empezaron a crear lineamientos definidos en busca del desarrollo y de la promoción del deporte. En marzo de 1985 se participó de un sudamericano en Buenos Aires con una delegación integrada por gimnastas de varios clubes. «Fuimos como federación uruguaya, porque yo estaba a cargo de la delegación y tenía dos gimnastas más [...] otra que era del Colegio Alemán, una nena de Hebraica [...] y otra nena más» (Entrevistada 2, comunicación personal, 23 de julio de 2016).

Imagen 5. Delegación uruguaya al Campeonato Sudamericano de Gimnasia Artística, 1985



Fuente: Colección personal de Liliana Carli. Club Olimpia.

Consideraciones finales

El inicio de la década del ochenta marcó también el inicio de la GA como deporte moderno en nuestro país, si tuviéramos que indicar un año, con seguridad sería 1981. Reconocemos la nueva puesta en marcha de la FUG como el primer impulso que tuvo la disciplina para avanzar y constituirse tal cual la conocemos. Sin embargo, este surgimiento no sucede en el vacío, sino que se fue gestando varios años antes a partir de muchos ingredientes que colaboraron y sembraron el terreno para que la GA comenzara su desarrollo.

Todos y cada uno de los emprendimientos relacionados con el ámbito de la GA tuvieron en común la motivación que los inició: la inquietud de docentes o gimnastas de conocer, profundizar y perfeccionar el deporte. Las prácticas comenzaron como un pasatiempo, fueron tendiendo a su mejora hasta llegar al máximo rendimiento. Pero el proceso no fue solo cualitativo (se mejoraron las prácticas a nivel de exigencia técnica), sino también cuantitativo (el deporte comenzó a expandirse en Montevideo y todo el país). De manera paulatina y con algunos focos centrales que promovieron su desarrollo, cada vez más personas tuvieron acceso a la práctica de la disciplina, más allá de las dificultades estructurales que esta presenta. Estas inquietudes estuvieron acompañadas además de la motivación de crecer y disfrutar de esta práctica, sin la cual la historia de la GA no hubiera prosperado.

Otro actor fundamental del proceso constitutivo de la GA en nuestro país fue el ISEF, ya que allí se enseñaban prácticas de gimnasia muy cercanas técnicamente a la modalidad deportiva. Esto generaba un interés particular en aquellos estudiantes que una vez recibidos intentaron indagar y profundizar más en los movimientos de la GA, haciendo posible su ingreso a Uruguay. Otra influencia clave en este proceso será la formación recibida en los gimnasios bonaerenses de la República Argentina. A diferencia de lo que pudo ser una primera hipótesis de este trabajo desde la que se entendía que las escuelas internacionales provenientes de Europa y EE.UU. fueron las principales influencias para el desarrollo de la gimnasia en Uruguay, las entrevistas nos demostraron que los principales aprendizajes fueron traídos desde Argentina. Nuestros técnicos encontraron en el país vecino un lugar de referencia para el deporte. Fueron importados desde Argentina métodos de entrenamientos, técnicas, programas de desarrollo, metodologías, progresiones de elementos, formas de planificar los entrenamientos, entre otros. Desde los aspectos más básicos (en los primeros intentos de conocer la GA), hasta los más complejos (en los intercambios de entrenamientos que se hacían ya con gimnastas uruguayos de alto rendimiento). En definitiva, de alguna manera las escuelas europeas (principalmente la rusa y la alemana) entran a Uruguay, con Argentina como intermediario.

Bibliografía

- ALABARCES, P. (1998). ¿De qué hablamos cuando hablamos de deporte? *Nueva Sociedad*, 154, 74-86.
- ARCHETTI, E. P. (1985). *Fútbol y ethos*. Buenos Aires: Flacso.
- BARKER-RUCHTI, N. (2009). Ballerinas and pixies: a genealogy of the changing female gymnastics body. *The International Journal of the History of Sport*, 26(1), 45-62.
- COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (CNEF) (1976). *Educación Física y Deporte*, 1975-1976. Montevideo: CNEF.
- (1980). *Educación Física y Deporte*, (1). Montevideo: CNEF.
- DE HEGEDÜS, J. (2004). En recuerdo de Pedro de Hegedüs. *Revista Digital de deportes*, 10(72). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd72/hegedus.htm>
- ELIAS, N., y DUNNING, E. (1992). *Deporte y Ocio en el proceso de la Civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- ESTAPÉ TOUS, E. (2002). *La acrobacia en Gimnasia Artística: Su técnica y su didáctica*. Barcelona: INDE.
- FEDERACIÓN URUGUAYA DE GIMNASIA, *Libro de Actas*, 1938, vol. 1.
- GOODBODY, J. (1982). *The Illustrated History of Gymnastics*. Londres: Stanley Paul.
- GUTTMANN, A. (2019 [1978]). Del ritual al récord. En P. SCHARAGRODSKY y C. TORRES (Eds.), *El rostro cambiante del deporte. Perspectivas historiográficas angloparlantes 1970-2010*. Argentina, Buenos Aires: Prometeo Libros.
- HUGUENIN, A., UNGER, B. M., BARE, F. L., y F. INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE (1982). *100 Years of the International Gymnastics Federation, 1881-1981: Essay on the Development and the Evolution of Gymnastics Within an International Federation*. Lausana: International Gymnastics Federation.
- LANGLADE, A., y REY DE LANGLADE, N. (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- SÁEZ PASTOR, F. (2003). *Gimnasia artística: los fundamentos de la técnica*. Madrid: Biblioteca Nueva
- (2018). *Habilidades gimnásticas acrobáticas. Método de enseñanza* (2.ª ed.). Madrid: ESM.
- SCHIAVON, L. M. (2014). *High Performance Gymnastics*. Hildesheim: Arete Verlag.
- TEIXEIRA, V., y AMGARTEN, E. (2019). Género e sexualidade: perspectivas para história do esporte. *Revista brasileira de estudos da homocultura*, 02(02). Recuperado de www.revistas.unilab.edu.br/index.php/rebeh
- VARNEY, W. (2004). A labour of patriotism: Female soviet gymnasts' physical and ideological work 1952-1991. *Gender Online*, 39. Recuperado de http://www.genders.org/g39/g39_varney.html.
- VIGARELLO, G. (2006). Entrenarse. En A. CORBIN, J. J. COURTIN y G. VIGARELLO (Dir.), *Historia del Cuerpo*, vol. 3: Las mutaciones de la mirada del siglo XX. Madrid: Santillana Ediciones Generales.
- VIGARELLO, G., y HOLT, R. (2005). El cuerpo cultivado: gimnastas y deportistas en el siglo XIX. En A. CORBIN, J. J. COURTIN y G. VIGARELLO (Dir.), *Historia del Cuerpo*, vol. 2: de la Revolución Francesa a la Gran Guerra. Madrid: Santillana.
- WEBER, J., y BARKER-RUCHTI, N. (2012). Bending, floating, flirting, flying: A critical analysis of 1970s gymnastics photographs. *Sociology of Sport Journal*, 29, 22-41.

La teoría de la gimnasia en el isef (1946-1980): entre un saber técnico y un saber matemático

ANA TORRÓN

Introducción

La preocupación por el saber de la educación física es recurrente en el grupo de investigación Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo (EFEEC). Desde el comienzo de nuestras investigaciones nos interesó acercarnos a un posible saber que caracterice al campo de la educación física y le otorgue especificidad disciplinaria. En un trabajo anterior (Torrón y Ruegger 2012), finalizamos considerando que la gimnasia ha sido históricamente el saber más identitario de nuestro campo.

Entre otras cuestiones, observamos que la constitución de la gimnasia dentro del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) contribuyó ampliamente en este sentido.¹ En este trabajo buscamos analizar una parte especial de este fenómeno, la asignatura Teoría de la Gimnasia, dictada entre 1946 y 1980. Nos enfocamos en el estudio de una fuente particular, el cuaderno de clase de Juana Händel del curso de 1954, junto con los programas del curso de segundo año de la carrera (primer curso de teoría de la gimnasia). El análisis está marcado por la intención de identificar el saber de la gimnasia que se enseñaba en ese curso.

La idea de *matematización*² es tomada de Jean-Claude Milner (2000 [1989]), quien analiza las características del saber científico. La idea del artículo no es discutir si la educación física es o no una ciencia, sino indagar si para el caso de la gimnasia es posible identificar elementos matemizados.

Es un trabajo de corte historiográfico, apoyado fundamentalmente en una fuente específica, el cuaderno de apuntes de Juana Händel del curso de segundo año (primer curso) de la asignatura Teoría de la Gimnasia. Como apoyo a

1 Un análisis en profundidad de la constitución de la gimnasia dentro del ISEF puede encontrarse en Torrón (2015).

2 El concepto de *matematización* no se trata de cuantificación o medida, sino del carácter literalizado de las matemáticas. Entendida como el uso de «símbolos que se pueden y deben tomar literalmente, sin prestar atención a lo que eventualmente designen» (Milner, 2000, p.24). Esta sustitución de objetos por símbolos, que después funcionan solos, en virtud de sus reglas propias, constituye un funcionamiento ciego, que es el que asegura la transmisibilidad integral («cualquiera, informado de las reglas de manejo de las letras, las utilizará de la misma manera»; Milner, 2000, p.24).

esta se utilizaron los programas de dicha asignatura, así como entrevistas realizadas durante 2015 para la investigación de mi tesis de maestría.

La posibilidad de una teoría de la gimnasia

Luego de los primeros años de creación del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física (1939), la gimnasia se convirtió en el eje central de la formación. Esta afirmación se sostiene en diversos factores, comenzando por el contexto mundial en el que la gimnasia todavía era una de las prácticas corporales más desarrolladas y aún quedaban fuertes ecos de su hegemonía. En lo relacionado específicamente con la formación profesional en nuestro país, observamos la fuerte carga horaria destinada a las asignaturas de gimnasia, que comienza en el plan de 1948 y se consolida en el plan de estudios de 1956. En las entrevistas realizadas por Ana Torrón (2015), los estudiantes de los distintos planes de estudio afirmaban que la gimnasia tenía una primacía importante sobre las demás unidades curriculares.

Mientras que fuera del ISEF el deporte comenzaba a imponerse a la práctica de la gimnasia, el instituto consolidaba en la gimnasia el eje fundamental de la formación, con la producción académica de sus docentes en ese campo, que aún hoy son utilizados como textos en la formación en Uruguay y Argentina. En este sentido, el texto emblemático que sobresale es *Teoría General de la Gimnasia* escrito por Alberto Langlade y Nelly Rey de Langlade, publicado en 1970 y que este libro busca homenajear a los cincuenta años de su primera edición.

Es en este escenario que resulta interesante el estudio específico de la asignatura *Teoría de la Gimnasia*, en la que se concentraba el saber teórico de referencia de la gimnasia y de toda la formación profesional.

La asignatura *Teoría de la Gimnasia* ingresa en la formación en 1946 (Plan 1939) para segundo año (ingreso 1945) y tercer año (ingreso 1944). Es interesante su análisis por ser la única asignatura dentro del grupo de materias catalogadas como *prácticas*,³ que tiene una unidad curricular llamada «Teoría». Entre sus particularidades destacamos que desde el comienzo fue dictada por el profesor Alberto Langlade,⁴ el profesor más emblemático que ha tenido el ISEF, hasta su retiro en 1966. Se dictó desde el plan de 1939 hasta el de 1974. A partir del Plan 1981 esta asignatura es eliminada de los planes de estudio. Desde su inclusión se dictó en segundo y

3 Las materias llamadas *prácticas* son aquellas vinculadas a un hacer, como por ejemplo gimnasia, deportes, juegos. Se utiliza comúnmente este término porque se lo relaciona con esa/s práctica/s.

4 El primer año y segundo año en que se dictó esta asignatura el profesor a cargo era Pedro De Hegedus y Langlade era su ayudante

tercer año en los planes de 1939, 1948, 1956 y 1966. En el Plan de 1974 solo en segundo año.

Este trabajo busca profundizar en los saberes que se enseñaron en esos cursos. Para ello se analizaron los programas de todos los planes,⁵ así como y especialmente, el cuaderno de clase mencionado. Nos focalizamos en particular en el curso que se impartía para el segundo año de la carrera, por ser el curso que se mantuvo por más tiempo (hasta el plan de 1974) y porque el cuaderno es de ese curso.

En este se conceptualiza la teoría de la gimnasia de la siguiente forma:

La teoría de la gimnasia se basa en ciencias biológicas, psicológicas y pedagógicas. Las ciencias pedagógicas ubican al educador frente al alumnado para enseñarle la manera como debe actuar frente a ellos. La teoría de la gimnástica nos va a dar un panorama general de los siglos XVII, XVIII y los años siguientes hasta nuestros días. La obra de los padres de la gimnasia. La didáctica especial llega a conclusiones especiales: enseñar primero el todo, luego las partes y volver al todo (Händel, 1954, p.2).

Esta cita condensa los temas que se recorrerán en estos cursos. Por un lado, el apoyo en distintas «ciencias» que darán sustento a la gimnasia y también al curso. Observamos aquí como se mantiene la marca de origen de la educación física, «del vientre de la ciencia y de la mano del estado» (Crisorio, 2009, p.48). La biología y la fisiología especialmente, se muestran a lo largo de los cursos como el sustento teórico de referencia.

Luego, el detalle de cuál será la base de la pedagogía, donde encontraremos el deber ser del papel del profesor de educación física. A continuación se describe dónde encontraremos la teoría, apoyada con fuerza en el estudio histórico de la gimnasia y finalmente la didáctica, donde se profundizará en metodologías y principios de enseñanza.

5 Los programas analizados son: Plan 1939/1948: Programa del segundo curso (tercer año) fechado 1952; Plan 1956: Programa del primer y segundo curso (segundo y tercer año); Plan 1966: Programa del primer y segundo curso (segundo y tercer año) y Plan 1974: Programa único (segundo año). Las fuentes encontradas van desde 1952 (primer programa) hasta 1975 (último programa).

Los saberes designados para ser enseñados⁶

Los programas de los distintos cursos de la unidad curricular (uc) presentan contenidos que en una primera mirada se podrían catalogar como eclécticos. Van desde un amplio recorrido histórico de las escuelas y referentes de la gimnasia hasta las características que debe tener el docente de educación física. Presentan también las especificidades de la enseñanza en las distintas edades, el uso del ritmo en las clases y los ejercicios por zonas corporales.

El cuadro 1 presenta la estructura que aparece en los programas del curso de segundo año (primer curso de la carrera) de cada plan de estudios en que se dictó la unidad curricular.

Cuadro 1. Estructura de los programas del curso de segundo año

PLAN DE ESTUDIOS 1948, CUADERNO DE CLASE	PLAN DE ESTUDIOS 1956	PLAN DE ESTUDIOS 1966	PLAN DE ESTUDIOS 1974
	Teoría general. Teoría especial y didáctica de la gimnasia formativa-educativa (título del programa)	Aparecen los mismos puntos, pero no como título del programa	
30 bolillas y algunos agregados	41 bolillas	34 bolillas	26 bolillas
66 horas	68 horas	68 horas	51 horas
Los contenidos son similares con algunos cambios en el orden y en algunos contenidos	Los programas son muy similares en estructura y contenidos		Se replica el programa de 1966, pero hasta la bolilla 26 inclusive
		La parte histórica se organiza como en el libro de Teoría de la Gimnasia	

Fuente: elaboración propia

Esta tabla nos ofrece una vista rápida de cómo fueron cambiando en carga horaria y cantidad de bolillas los distintos programas. Son programas que mantienen durante todo el período un núcleo central muy similar. El cuadro 2 presenta el detalle de cada bolilla y las diferencias entre cada uno.

6 Tomamos esta terminología de Yves Chevallard (1991)

Cuadro 2. Detalle de las bolillas y sus diferencias

PLAN 1948. CUADERNO DEL CURSO DE 1954	PLAN 1956	PLAN 1966	PLAN 1974
1. Presentación de la asignatura, su finalidad. Definiciones de teoría general, especial y didáctica de la gimnasia. Relaciones y correspondencias entre EF y educación, EF y educación higiénica, EF y gimnasia, gimnasia y deportes.			
Principios generales aplicables a los medios o agentes de la EF: continuidad, progresividad, variabilidad y alternancia (este último punto no aparece en los planes 1966 ni 1974)			
2. Panorama global de la evolución y desarrollo de la gimnasia en el mundo. Escuelas, métodos o sistemas. 1800-1900 (creación, continuismo, consolidación), 1900-1939, después de 1939			
3. Nociones sobre escuela amorosiana, francesa, alemana antigua y alemana moderna	3. Escuela Alemana (Guts Muths, Jahn y continuadores)	3. Escuela alemana	
4. Escuela culturista, sexlateral y calistenia (Ling). Breve resumen dado por el profesor Langlade de la bolilla 3 y 4.	4. Escuela Amorosiana (Amorós, D'Argy, Laicné) Escuela Francesa de Demy. Su eclecticismo.	4. Escuela amorosiana	
Las bolillas 5 y 6 no aparecen tituladas, pero en el cuaderno se recorre el trabajo de la escuela sueca, así como de la gimnasia moderna y también la gimnasia en América del Sur	5. La escuela sueca (Ling y continuadores)	5. Escuela sueca	
	6. La gimnasia femenina moderna. Sus orígenes (Noverre, Delsarte). Mov. Expresionista de Munich, (Laban, Wigman). La danza natural (Duncan). La rítmica de Dalcroze, la gimnasia expresiva de Bode.	6. Movimiento del centro. Gimnasia moderna	
7. Definición de gimnástica	7. La escuela de movimiento de Medau	7. El creador. Bode y la gimnasia expresiva	
8. Gimnástica	8. Moderna gimnasia finlandesa. H. Jalkanen	8. Continuadores e impulsores	
9. El profesor de EF	9. Gimnasia natural austríaca		
10. Clasificaciones de ejercicios	10. Método natural Hébert	10. Movimiento del oeste. Método natural Hébert	
11. Escrituración del esquema de gimnasia	11. Gimnasia neosueca. Falk, Thulin, Bukh, Bjornstein. Gimnasia femenina	11. Movimiento del norte. Gimnasia neosueca	
12. Posición fundamental de pie	12. La gimnasia internacional. El culturismo	10. Método natural Hébert	
13. Posición fundamental de rodillas	13. Carlquist	13. Maja Carlquist y su gimnasia con el mínimo de tensión	
14. Posición fundamental sentada	14. La gimnasia en América Latina. Calistenia, orientación gimnástica en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay	14. La gimnasia en América del Sur	
15. Posición fundamental decúbitos (dorsal, abdominal, lateral)	15. Situación actual del mundo gimnástico. Las grandes líneas. Los problemas fundamentales. Futuro y evolución previsibles	15. El actual mundo gimnástico	

PLAN 1948. CUADERNO DEL CURSO DE 1954	PLAN 1956	PLAN 1966	PLAN 1974
16. Posición fundamental suspendida	16. Definición de la gimnasia formativa-educativa. Ejercicios contruídos y naturales. Discusiones de actualidad sobre el significado terminológico del vocablo «natural» aplicado a la gimnasia. Concepto de postura normal.	16. Definición de gimnasia. Análisis de sus términos. Ejercicios contruídos y naturales	
17. Posición fundamental de apoyo	17. Divisiones de la gimnasia. Obligatoria y voluntaria. Misión de la gimnasia: educativa, recreativa, social, sicofísica y morfogenética-correctiva.	17. La gimnasia como actividad obligatoria o voluntaria. Finalidades y misiones de la gimnasia.	Significado de los objetivos de formación corporal, educación del movimiento: aumento del rendimiento y creación del movimiento. Los factores o valencias.
18. Ejercicios de orden y comportamiento	18. Relación entre la obra de la gimnasia y el encargado de impartirla. El profesor de EF	18. El profesor de EF como elemento determinante de la actividad	
19. Ejercicios de brazos	19. Principios fundamentales de técnica gimnástica respecto a los ejercicios	19. El valor morfogenético postural	
20. Actitudes bajas	20. El esquema de gimnasia. Su origen y evolución	20. La postura	
21. Brazos cruzados al frente al pecho	21. Representación gráfica de la intensidad del esfuerzo	21. Posiciones fundamentales y derivadas. Posición fundamental de pie	
22. Brazos verticales	22. La lección de gimnasia	22. Ídem Plan 1956 (bolilla 24)	
23. Ejercicios de brazos propiamente dichos	23. Las posiciones fundamentales y derivadas	23. Ídem Plan 1956 (bolilla 25)	
24. Ejercicios de sustentación y levantamiento	24. Posiciones fundamentales de rodillas y sentado	24. Ídem Plan 1956 (bolilla 26)	
25. Ejercicios de suspensión	25. Posiciones fundamentales decúbitos	25. Técnica de los ejercicios gimnásticos	
26. sustentación	26. Posiciones fundamentales suspensión y apoyo	26. Técnicas de construcción de las lecciones (el esquema, el tema, el circuito)	

PLAN 1948. CUADERNO DEL CURSO DE 1954	PLAN 1956	PLAN 1966	PLAN 1974
27. Ejercicios de piernas	27. Clasificación de los ejercicios gimnásticos y su finalidad		Este programa tiene 26 bolillas
28. Ejercicios de piernas propiamente dichos	28. Familia de los ejercicios de orden y de comportamiento social		
29. Ejercicios de cabeza y cuello	29. Familia de los ejercicios del MMSS ⁷ y cintura escapular		
30. Ejercicios de equilibrio	30. Actitudes gimnásticas del MMSS		
Fuera del programa: Cuentos ejercicios y ejercicios en forma de juego	31. Descripción, finalidad, ejecución acciones musculares, defectos más comunes, etc. De las actitudes de brazos cruzados al frente, manos en hombros, etc.	31. Ídem Plan 1956 de brazos oblicuos abajo	
Tema especial: Gimnástica y sus planos en la EF en general	32. Ídem de manos en la cabeza, arcos cerrados y abiertos, etc.	32. Ídem Plan 1956 de brazos cruzados al frente	
Aparece como título: Diferencias desde el punto de vista morfológico. Se aborda el tema sin estar numerado como bolilla.	33. Ejercicios de MMSS y cintura escapular de punto móvil braquial	33. Ídem Plan 1956 (bolillas 31 y 32) de manos en la cabeza	
	34. Ídem con punto móvil torácico	34. Ídem Plan 1956 (bolillas 33 y 34)	
	35. Ejercicios de suspensión, traslación y trepa	Este programa tiene 34 bolillas	
	36. Familia de los ejercicios de MMII ⁸		
	37. Ídem 31 de las actitudes con cambio de posición de plantas de pies.		
	38. Ídem de actitudes desplazando uno de los MMII		
	39. Ídem de actitudes elevando uno de los MMII, flexionando ambos		
	40. Ejercicios de MMII. Finalidad, generalidades, clasificación, técnica		
	41. Familia de ejercicios de cabeza y cuello		

Fuente: elaboración propia.

⁷ Miembros superiores.

⁸ Miembros inferiores.

Esta segunda tabla muestra los pequeños cambios que atravesaron los programas, así como sus grandes similitudes. Los temas en general se mantienen, pero va cambiando la forma en que se presentan. El plan de 1948 fue el primero en que se dictó esta unidad curricular y no hay registro de programa. El cuaderno de apuntes nos permitió reconstruirlo y a la vez identificar qué se enseñaba en cada bolilla. En el programa del Plan 1956 encontramos algunos cambios, fundamentalmente en la redacción de las bolillas y en el orden de su presentación. Este es el programa con mayor número de bolillas. En todos los programas encontramos que hay un ordenamiento temporal de los autores que se presentan (se menciona en la bolilla 2) que luego también estará presente en Langlade y Rey de Langlade (1970). Los cortes temporales en que se presenta este apartado, que tiene como subtítulo *Teoría general de la gimnasia*, (1800-1900, 1900-1939, después de 1939), aparecen en todos los programas en forma similar.

Los cursos a la vez estaban subdivididos en a) generalidades (bolilla 1); b) teoría general de la gimnasia (bolillas 2 a 15); c) teoría especial de la gimnasia formativa educativa (Plan 1956) o neo sueca (Plan 1966 y 1974) (bolillas 16 a 26). Luego, en el Plan 1966 hay un subtítulo: «Cómo se escrituran los ejercicios y las lecciones» (comienza en la bolilla 27) y continúa con los grupos I y II en las bolillas siguientes. En el Plan 1956 también se estructuran por grupos I y II las siguientes bolillas, lo que no aparece es el subtítulo.

En el programa del Plan 1966 observamos cambios muy mínimos con respecto al de 1956. Lo más destacable es la presentación de los *movimientos* (centro, oeste y norte), de la misma forma que se presentarán luego en el libro *Teoría de la Gimnasia* (Langlade y Rey de Langlade, 1970). En este último programa se hace mayor hincapié en los ejercicios de orden (bolilla 28), lo que no es sorprendente por ser un plan elaborado durante la intervención militar en el ISEF.⁹

Es necesario analizar también, al menos mínimamente, el curso de tercer año de teoría de la gimnasia.

9 Para profundizar sobre esta etapa se puede consultar Torrón (2015).

Cuadro 3. Estructura de los programas

PLAN 1948	PLAN 1956	PLAN 1966
66 horas	68 horas	68 horas
26 bolillas	23 bolillas	36 bolillas
Los temas se mantienen casi de forma incambiada, cambia fundamentalmente la numeración de las bolillas		
	Se cambia la nomenclatura a « familias de ejercicios» y se agrega la del equilibrio	
	No aparece música y canto en la gimnasia	
		Uso de útiles y aparatos en la gimnasia neosueca

Fuente: elaboración propia.

En los programas se describen los ejercicios gimnásticos por grupos, comenzando por el grupo II. Se describen ejercicios respiratorios, de marcha, de carrera, de saltos, de agilidad en el suelo, de equilibrio. Luego, didáctica especial de la gimnástica (Plan 1948) de la gimnasia formativa-educativa (Plan 1956) o de la gimnasia neosueca (Plan 1966). A continuación, diferencias anatómicas, fisiológicas y temperamentales entre el hombre y la mujer (este tema aparece en el cuaderno del curso de segundo año de 1954). Problemas específicamente femeninos. Reglas generales de la gimnasia femenina. Lecciones y ejercicios adecuados a la edad y el sexo (cinco a ocho, nueve a doce o trece, edad de transición, juventud, edad adulta. El comando. Punto de vista técnico y musical. La música, el canto y el silbo en la gimnástica. Manera de trabajar y forma de enseñar. Indicaciones pedagógicas generales.

El curso de tercer año de teoría de la gimnasia tiene menos cantidad de bolillas que el de segundo, pero aproximadamente la misma cantidad de horas. No podremos presentar un análisis profundo de este por la extensión de este trabajo, pero sí podemos comentar algunas observaciones:

- tiene un peso importante la descripción de los ejercicios gimnásticos por zona, los que a la vez son un tema fundamental del curso de gimnasia práctico;
- uno de los ejes es la didáctica, que no está tan presente en el primer curso;¹⁰
- observamos un mayor peso del área biológica como sustento de la gimnasia en este curso (diferencias entre el hombre y la mujer, diferencias por edades), y
- el comando y el ritmo se trabajan como parte de la gimnasia.¹¹

10 En este mismo libro, el artículo de Paola Dogliotti analiza este tema

11 Ídem.

La enseñanza de un saber

Como mencionamos al inicio de este trabajo, la preocupación por el saber es fundamental en nuestro trabajo de investigación. En este sentido, compartimos la idea de que existe una necesaria imbricación entre saber y enseñanza. Como plantea Luis E. Behares (2011), «partimos de la base de que toda enseñanza, aun las más difíciles de calificar, son efectos del funcionamiento de un determinado campo de saber» (p.21).

En este caso, el saber que se quiere enseñar lleva por nombre *teoría de la gimnasia*. El nombre que tiene la asignatura es relevante, ya que debería dar cuenta de que lo que se pretende enseñar es el saber teórico del campo. La teoría es un término que deriva del griego y significa «ver, contemplar», de donde se sobreentiende: sin ponerle las manos encima, dejando las cosas como están (Althusser, 2015, p.101). Hay una noción de distancia con el objeto real, al contrario que en la práctica, donde necesariamente debe existir un contacto activo con lo real (Althusser, 2015, p.100). Si seguimos este planteo, según el cual la práctica implica un contacto activo con lo real y la teoría una cierta distancia, nos encontramos en que el curso estudiado no es, al menos, solo teórico. Los documentos muestran una mezcla de contenidos, donde algunos pueden catalogarse como saberes teóricos, a la vez que hay un anclaje fuerte en la formación didáctica de los profesores, llegando a detallar hasta la forma esperada de comportamiento del docente de educación física.

En los programas analizados, así como en el cuaderno de clase, no encontramos bibliografía de referencia. Los programas de esta época del ISEF no presentan ninguna referencia bibliográfica. Sin embargo, se observa un dominio de un gran número de referentes del campo de la gimnasia. Los programas se organizan por temáticas, luego de una presentación general del curso. El cuaderno comienza con el desarrollo de la primera bolilla que explica:

La teoría general de la gimnástica nos muestra un panorama desde los tiempos de antes, desde todos los puntos de vista de los grandes hombres que pertenecieron a esta rama. Relaciona a Ling con Guts Muths, a este con otros y así nos da un aspecto general de todos los tiempos.

La teoría especial de la gimnasia explicativa toma como fuente de inspiración a la gimnástica formativa o formal educativa, tiene como fin la formación general, en belleza, en salud. Es la didáctica y diferentes teorías que se encuentran para aplicar, ya sea en niños, adolescentes, hombres, etc. La teoría de la gimnasia se basa en ciencias biológicas, psicológicas y pedagógicas. Las ciencias pedagógicas ubican al educador frente al alumno, para enseñarle la manera como debe actuar frente a ellos (Händel, 1954, bolilla 1, s/p).

Este comienzo nos presenta un primer acercamiento al curso. Abarca una temática amplia, recorriendo por un lado la historia de las escuelas gimnásticas y por otro la descripción detallada de las lecciones de gimnasia. Ejercicios específicos para distintas zonas y grupos musculares, formas de trabajo, hasta las características que debe tener el profesor de educación física. Este comienzo y el detalle de las bolillas de los distintos planes da cuenta de los temas que constituían el saber de la gimnasia en la formación de los profesores de educación física.

La posibilidad de un saber teórico implica pensar en conceptos vinculados a discursos científicos, académicos: para que algún tipo de creencia doxástica o práctica cotidiana se transforme en un saber científico tiene que haber *teoría* (discurso al que se le exigen determinados atributos específicos).

Con relación a los saberes que se presentan en estos cursos, podemos identificar en varias de las bolillas un importante nivel de sistematización. Se presentan nociones con un cierto corte epistémico sobre la gimnasia y las escuelas gimnásticas:

Definición de gimnástica: Inspirada en la que se entiende por gimnástica en los países nórdicos, dedicada preferentemente a niños y adolescentes, a etapas de formación y desarrollo y que luego va a ser adaptada a las distintas edades y sexos. La gimnástica es la conjunción de ejercicios naturales y otros creados por el hombre (construidos), comparativamente simples y de forma definida, ejecutadas de manera sistemática y metódica con la finalidad de provocar, mantener o restaurar un equilibrio funcional, morfológico y espiritual. Es una definición un poco estrecha, dedicada a los fines propios.

Concepto más amplio: La gimnástica en primer lugar tiene como fines los fines generales de la EF; salud y educación, y la EF tiene los mismos fines que la educación, ofrecer al niño, adolescente, joven y adulto las facilidades para vivir mejor y más intensamente (Händel, 1954, bolilla 7 s/p).

También podemos observarlo al referir las finalidades de la gimnasia:

Distintos fines de la gimnasia:

Es muy difícil esquematizar los fines de la gimnasia, que en un principio y más importantes son los fines de EF (de la cual es un medio) por lo tanto de la educación. Hacernos más aptos para afrontar los distintos problemas que se nos van planteando, fomentar el desarrollo y salud y alejar el umbral de la decrepitud.

Erick Westergren tiene un libro *Gymnastique* en Suecia, es director de la escuela de Llisved,¹² en la cual se gradúan instructores para los clubs particulares, en él ha intentado enumerar algunos cuantos factores importantes que son:

- 1.º factor educativo – fin de educar
- 2.º factor recreativo – fin dar solaz y entretenimiento
- 3.º factor social – fin propender a las relaciones humanas
- 4.º fin psicofísico – fin elevación de las facultades del espíritu, del soma y de la funcionalidad.
- 5.º factor correctivo – evitar y corregir en lo posible los defectos de postura (Händel, 1954, bolilla 8, s/p).

En el caso de los referentes de la gimnasia podemos encontrar referencias como por ejemplo:

Eli Björkstén: Nació el 16 de octubre de 1870 y se dedicó a la EF. Estudió primero en Finlandia su país de origen, en el instituto particular fundado por la señora Mathilda Asp, precursora de la gimnasia finlandesa. Luego tuvo oportunidad de ir al instituto real de Estocolmo a los 23 años. Se recibe como directora de gimnasia y vuelve. En 1906 comienza para ella una vida de ensueño, Knudsen la descubre. La ve trabajar, la observa y la invita a que de cursos de verano que se dictan en Dinamarca, luego Inglaterra. (Händel 1954, bolilla 5-6 s/p).

Esta descripción de la vida de Björkstén se repite en Langlade y Rey de Langlade (1970). Sucede lo mismo con los demás referentes de la gimnasia que se mencionan en los apuntes de clase. El detalle de cada autor, su vida, su obra, da cuenta de un conocimiento profundo del tema presentado por el profesor. La posterior publicación del libro también es destacable. En él se hace un recorrido profundo por las distintas corrientes y los referentes de cada uno que reflejan estudio e investigación. En ocasión de la investigación para mi tesis de maestría, encontré en el archivo del ISEF numerosos documentos que dan cuenta de viajes de estudio de Nelly Rey y Alberto Langlade para elaborar esta obra. En este punto encontramos interesante presentar una referencia a una entrevista realizada en Torrón (2015):

[Langlade] Trabajaba con nosotros con informaciones que recibía de Europa. Tenés que hacer un esfuerzo de imaginación para pensar en una época en la que las novedades y las modalidades y los cambios en los tipos

12 El nombre del libro y de la ciudad no están correctamente escritos en los apuntes. Al buscar los datos del autor nos encontramos con que el libro se llama *Gymnastik* y la ciudad Lillsved.

de trabajo, sobre todo en gimnasia, se veían o a través de algún pequeñísimo corto que se podía ver en un cine o a través de libros. En el caso de Langlade, él se relacionaba con todo el mundo de la gimnasia escandinava, todos los importantes y los relevantes; después con los alemanes también, a través de cartas. Langlade tenía un mueble que era más grande que ese que tengo yo ahí, lleno de cartas. [...]

Langlade se murió temprano para ver el desarrollo de esto... Allá por 1980-1981... Se hubiera enloquecido con una computadora y con poder llegar a todos los lugares del mundo y tener toda la información que él quería. Todo lo conseguía en forma epistolar, y con lo que leía en los libros, en los libros que venían. En aquel momento la influencia era sueca y neosueca y venían del mundo escandinavo, venían en sueco o en danés, eran muy difíciles de traducir.

La Comisión Nacional, que era el instituto madre en aquel momento, tenía un traductor, que... como, como funcionario permanente, y Langlade le llevaba libros y libros y libros para que le tradujera. El tipo lo odiaba, seguro: lo obligaba a trabajar. Además, no se conformaba con las traducciones literales, quería una traducción inteligente de la cosa, que no era fácil (E1).

En este relato podemos observar la dedicación del profesor Langlade para formarse y estudiar, así como su preocupación por estar actualizado. Es fundamentalmente en las bolillas referidas a la historia de la gimnasia, las escuelas y los movimientos donde, a nuestro entender, podemos encontrar un abordaje teórico de la disciplina, ya que la presentación de cada una de las escuelas no se cerraba en una cuestión histórica o descriptiva, sino que en cada caso se analizaban las características de cada propuesta, las innovaciones que aportaba a la educación del cuerpo, las intenciones contextuales que las generaban y los diálogos establecidos entre sus referentes. Esto iba generando una matriz sistemática que le daba espesura a una práctica corporal que parecía improvisada, local, desestructurada. Muestra la distancia entre un hacer reproductivo y un proceso continuo de reelaboración vinculada a la investigación en el área.

Otro punto interesante es que en esta época Langlade también promovía la formación de los estudiantes. En un momento en que no existían posgrados, conectaba a algunos estudiantes para que continuaran formándose en los países donde la gimnasia tenía un gran desarrollo. Sobre este tema, otro entrevistado nos cuenta:

Quien dirigía esas necesidades o esas formaciones era Langlade... Langlade, más allá de tener un espíritu conservador y de ser básicamente de derecha, digamos, más allá de eso era la única persona que escribía, que investigaba, que formaba equipos, eh, trataba de abreviar de muchos lados. Él mismo

había estado en Suecia en lo que se llamaban las *lingüadas*,¹³ que eran los festivales de la gimnasia de Pedro Enrique Ling, de los continuadores (E2).

Este docente tuvo una impronta muy particular para la época y para el tipo de formación que tenía el ISEF en ese momento. El estudio documentado que encontramos en su libro, así como en otras publicaciones y en los apuntes de clase, dan cuenta de su trabajo.

El curso presenta también otro tipo de saberes más relacionados con la *práctica* de la gimnasia, pero donde también encontramos un abordaje de corte teórico de estos. Nos referimos a bolillas como la número 11: «Escrituración del esquema de gimnasia». La bolilla comienza con las distintas formas de escribir el esquema de gimnasia (con palabras o con dibujos) y continúa destacando la importancia de tener la clase escrita.

Es importante mencionar que en este caso no se trata de un intento de literalización, sino de una preocupación didáctica por la organización de los temas presentados en la clase.

Luego se especifica el orden en que deben escribirse los ejercicios (primero la posición inicial y luego el ejercicio propiamente dicho). El ordenamiento de los pasos continúa de forma muy detallada y se presenta un ejemplo. Luego se distingue el *esquema* de la *lección* y se detalla el ordenamiento temporal que deben tener los ejercicios en las clases. La bolilla avanza planteando distintas situaciones que pueden suscitarse en la clase y cómo debería actuar el profesor en relación con la lección. Se plantean también la cantidad y la calidad de los ejercicios, así como los materiales a utilizar. Hasta aquí la bolilla tiene un abordaje alejado de la teoría, donde se describe cómo debe escribirse el esquema.

Luego aparece un subtítulo que reza «Ordenación de los ejercicios» que refiere a los aspectos a tener en cuenta, siempre siguiendo la curva de fatiga, para ordenar los ejercicios en la lección. A continuación el subtítulo es:

Curva de fatiga: El concepto de curva de fatiga tiene gran importancia al principio de este siglo. Antiguamente se consideraba la actitud que ahora se ha perdido mucho y la inflexibilidad que la caracterizaba se perdió.

La curva de fatiga es la representación gráfica en la progresión del esfuerzo, reuniendo los puntos de mayor intensidad (máxima altura) en una gráfica

13 En 1949 se desarrolló en Estocolmo la segunda *lingüada* (la primera había sido en 1939), en homenaje a Per Henrik Ling (1776-1839), considerado el padre de la gimnasia sueca. Los Langlade viajaron a este evento y participan de varios eventos relacionados. A su regreso, el profesor Langlade transcribió su experiencia en la *Lingüada* y en el Instituto Central de Gimnasia de Estocolmo. El relato ocupa cuatro tomos encuadernados, de más de cien páginas cada uno, incluyendo en algunos casos fotos de distintas muestras y de técnicas gimnásticas.

que estudia el consumo energético de cada zona de los ejercicios que constituye la lección.

Ese concepto, no nació «así porque sí», sino que fue producto de razones empíricas.

Los que hicieron la representación gráfica del esquema fueron Norlander (sueco) y Démeny (francés) (Händel, 1954, bolilla 11, s/p).

La cita precedente da cuenta del intento de rigurosidad por parte del profesor Langlade al citar a los referentes (que aparecen sistemáticamente en cada tema que se presenta), así como la búsqueda del apoyo en el saber científico positivista al decir que la curva de la fatiga responde a «razones empíricas». La ciencia siempre presente como sustento teórico de la disciplina.

La bolilla continúa explicando distintos estudios sobre la curva de fatiga y los distintos autores que trabajaron en ellos. Le sigue un subtítulo que dice: «Estos trabajos fisiológicos sobre curva de fatiga demostraron que», luego «Los ejercicios demuestran», donde se desarrollan catorce puntos. Allí termina este tema. Bajo un título que parece focalizarse en la forma de escribir una clase, encontramos veintisiete carillas y media que describen cada uno de los subtítulos nombrados.

Esta presentación de los temas que se trabajaron en esta bolilla sirven de ejemplo de cómo se desarrolla en general cada uno de los temas del curso. El abordaje de los temas tratados en general es riguroso y se nutre de fuentes de referencia significativas.

Usamos el término *en general*, porque los temas de estos cursos son muchos y en algunos casos no es tan claro el saber de referencia. Los desarrollaremos en el siguiente apartado.

Aquello que no es teoría

En este apartado vamos a analizar otro grupo de bolillas que también es parte del curso de teoría de la gimnasia y que tienen un abordaje muy distinto y más cercano a otro tipo de conocimientos. Nos referimos a bolillas como la 9 en el cuaderno de apuntes y la 18 en los otros programas:

Los profesores de EF tienen que tener un número de condiciones mínimas: Condiciones físicas, 2. condiciones psíquicas, 3. condiciones temperamentales, 4. conocimientos técnicos

1. Físicas: buena salud, acrecentamiento de la vitalidad, resistencia, fuerza, acrecentamiento del deseo de trabajar. Debe preparar sus lecciones, estudiar los resultados, debe tratar de llegar a consecuencias, debe estar en buena condición atlética, rápida percepción visual y auditiva, pues si no, no pueden controlar a todos. Buena dicción e impostación, ubicar bien la voz y preservar la laringe. Esta es un seguro para la laringe. Voz bien timbrada, agradable, que impulsa al trabajo.

2. Honorabilidad: vida privada y social intachable. No debe ser alcoholista, homosexual. No hay que tener espíritu de crítica y si se lo tiene, tiene que ser constructiva. [...] (Händel, 1954, s/p).

En estas bolillas no observamos saberes teóricos de la disciplina, sino claramente normativos. Se delinea el deber ser de la profesión y esto también se enseña en el curso de «teoría» de la gimnasia.

La extensión de este tema es menor que los otros que ya nombramos, pero aun así abarca siete carillas del cuaderno. La bolilla inicia con una cita que dice «educación es ejemplo»¹⁴ y luego continúa diciendo: «El profesor de EF tiene que representar la armonía de cuerpo y alma. Debe ser de naturaleza sociable y sobrepasar a los alumnos en sacrificio, preocuparse de sus problemas» (Händel, 1954, s/p). Las siguientes dos carillas continúan este tipo de enunciados y luego se describen las condiciones mínimas que se relatan en la cita precedente y que continúan con el desagregado de los puntos dos (continúa luego de la cita), tres y cuatro.

El cuarto punto, sobre preparación técnica dice: «Se la construye él mismo por medio de lecturas, interesándose en diversos aspectos, por los cursos de su instituto, etc. El profesor debe estar en constante contacto con el médico pues este es su guía» (Händel, 1954, bolilla 9, s/p).

Esta última cita vuelve a marcar la importancia dada por el profesor a la formación, a la vez que la dependencia del saber médico como sustento del saber de la gimnasia.

14 Las comillas son del original.

Observamos un cambio notorio en el tipo de saber que se presenta en esta unidad. Es notoriamente un contenido que podríamos catalogar como *de época*, pero que por otro lado sorprende que se enseñe en este curso.

Destacamos esta bolilla por ser la que con mayor claridad se aleja de lo que entendemos como saberes teóricos. A lo largo del cuaderno podemos encontrar, entre los apuntes, otras referencias a este tipo de enseñanzas, como el ejemplo ya mencionado donde se explicita cómo se debe escribir el esquema de gimnasia (bolilla 11). También aparecen en la bolilla 30, cuando se presentan los ejercicios de equilibrio:

Reglas para el profesor:

1.^a nunca debe corregir a un gimnasta que esté ejecutando un ejercicio de equilibrio en altura, salvo cuando aprecie que el alumno esté capacitado para dominar la situación y que no se le distraerá excesivamente si se le habla o se le hace algún gesto u otra señal.

2.^a nunca debe el profesor intentar dar consejo a un gimnasta que se encuentre en inminente peligro de caída, sino que en lo posible debe ayudarlo directamente, no tienen ningún valor las indicaciones de cómo colocar los pies o manos porque el alumno va a hacer lo que le salga (Händel, 1954, bolilla 30, s/p).

En este caso, las indicaciones son para atender la seguridad de los alumnos, lo que entendemos necesario, aunque no sea un tema referido a la teoría de la gimnasia.

A lo largo del cuaderno encontramos varios pasajes en los que el foco se aparta de la teoría hacia lo normativo (del deber ser del profesor, de cómo se debe escribir la lección de gimnasia, de cómo dar o no indicaciones, entre otros ejemplos). Estos pasajes se presentan en la gran mayoría de las bolillas, conformando un curso con distinto tipo de saberes, que podemos catalogar al menos en tres categorías posibles, epistémicos o teóricos, didácticos y normativos.

Reflexiones finales

Hemos recorrido exhaustivamente aquello que se enseñó en el ISEF entre 1946 y 1980. El curso que tuvo como nombre Teoría de la Gimnasia presentaba un gran abanico de saberes referidos a la gimnasia, con un alto grado de sistematización.

Sin embargo, también se deslizan en los cursos otros saberes más alejados de la teoría, unos de carácter más normativo, u otros más didácticos.

En este sentido es que propusimos agruparlos en las tres categorías presentadas.¹⁵ La primera abarca fundamentalmente las bolillas de historia de las escuelas y corrientes gimnásticas. Esta es la que tiene un corte teórico más fuerte (de acuerdo a la concepción de teoría propuesta por Althusser 2015), se vincula con una profunda investigación sobre el tema y se acerca más claramente a la idea de matematización propuesta por Milner (1989). En este grupo estarían en primer lugar las bolillas 2 a 8 y también podemos agregar las que presentan saberes teóricos referidos a la gimnasia práctica (bolillas como las referidas a las posiciones fundamentales, 12 a 17).

El segundo grupo se conforma por saberes que tienen un abordaje más didáctico que teórico de los temas presentados. Entre ellos encontramos los referidos a las posiciones de brazos, cabeza y cuello, equilibrio (bolillas 19 a 30) y también la bolilla 11, «Escrituración del esquema de gimnasia» (en su mayoría, aunque toca en algunos pasajes las otras dos categorías).

La última categoría es la de los saberes normativos, bolillas que buscan el deber ser de la gimnasia y del profesor de educación física. Este grupo, como ya mencionamos está compuesto en primer lugar por la bolilla 9 y luego por pasajes de otras bolillas. A la bolilla 18, «Ejercicios de orden y comportamiento», también la podemos ubicar aquí.

Esta propuesta de categorización nos ayuda a comprender mejor los cursos que nos propusimos estudiar.

De acuerdo a mi investigación anterior (Torrón, 2015), observamos que la presentación de saberes teóricos no era común dentro de las enseñanzas del ISEF en el período estudiado. Los cursos generalmente presentaban aspectos técnicos disciplinarios, la historia de los deportes por ejemplo, pero con un abordaje muy básico y en algún caso algunas consideraciones didácticas y también normativas.¹⁶ Es comprensible que la totalidad de los diez entrevistados para ese trabajo entendieran que el eje de la formación que recibieron fue la gimnasia.¹⁷

15 Las bolillas puestas de ejemplo en esta categorización refieren al curso de 1954.

16 Cf. Torrón (2015).

17 Es también importante destacar que sobre todo en los primeros años de la carrera no se implementó la práctica docente, por lo que la gran mayoría de las herramientas didácticas que recibían era en este curso de teoría de la educación física, sobre todo en el segundo curso (tercer año).

A partir del plan de 1948 comienza en ISEF el «período Langladiano» (Torrón, 2015), que se fortalece hasta la intervención del ISEF en 1965. Esta denominación surge justamente como resultado de los trabajos de investigación desarrollados, en los que la figura de Alberto Langlade es determinante y marcó la impronta gimnástica del ISEF, en un momento en que el deporte comenzaba a tomar fuerza a nivel nacional y mundial en desmedro de la gimnasia. La idea del *langladismo* es retomada luego por Dogliotti (2018), con acento en los modos de educación de los cuerpos de la gimnasia y en las formas metodológicas que atravesaron desde la gimnasia a toda la educación física, entre los aspectos más importantes.

Esta nueva investigación complementa la anterior y nos ayuda a comprender mejor qué se enseñaba bajo la denominación de Teoría de la Gimnasia en ISEF. La posibilidad de identificar un saber teórico vinculado a la gimnasia y su amplio nivel de sistematización (que continúa siendo actual) nos permite comprender mejor por qué la gimnasia y Alberto Langlade dejaron una marca tan importante en la formación en educación física en ese período.

Bibliografía

- ALTHUSSER, L. (2015). *¿Qué es la práctica? en: Iniciación a la filosofía para los no filósofos*. Buenos Aires: Paidós.
- BEHARES, L. E. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Universidad de la República.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- CRISORIO, R. (2009). Educación Física. En R. CRISORIO y M. GILES, *Educación Física. Estudios críticos de Educación Física*. La Plata: Ediciones al margen
- DOGLIOTTI, P. (2018) *Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970)* (Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73914>
- HÄNDEL, J. (1954). *Cuaderno manuscrito de apuntes de teoría de la gimnasia*.
- INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (ISEF) (1956a). *Programa de Teoría de la Gimnasia. Segundo Año. Profesor Alberto Langlade. Plan de Estudios 1956*. Montevideo: ISEF-CNEF.
- (1956b). *Programa de Teoría de la Gimnasia. Tercer Año. Profesor Alberto Langlade. Plan de Estudios 1956*. Montevideo: ISEF-CNEF.
- (1966a). *Programa de Teoría de la Gimnasia. Segundo Año del Curso Profesional. Plan de Estudios 1966*. Montevideo: ISEF-CNEF.
- (1966b). *Programa de Teoría de la Gimnasia. Tercer Año del Curso Profesional. Plan de Estudios 1966*. Montevideo: ISEF-CNEF.
- LANGLADE, A., y REY DE LANGLADE, N. (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- MILNER, J.-C. (2000). *Introducción a una ciencia del lenguaje*. Buenos Aires: Manantial, 2000.

- 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).
- TORRÓN, A., y RUEGGER, C. (2012). La educación física como objeto matemizable. *Didaskomai*, 3, 43-66.

Entrevistas

E1: Profesor Jorge Trigo. Generación 1952.

E2: Profesor Enrique Hornos. Generación 1960.

La didáctica de la gimnástica en la configuración de una discursividad langladiana (1948-1970)

PAOLA DOGLIOTTI

Introducción

El presente estudio es parte de una investigación más amplia que aborda la formación del profesor de educación física en Uruguay (1948-1970) (Dogliotti, 2018), única formación a nivel del país, pública, impartida en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF), ubicado en Montevideo, y dependencia de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF). Específicamente, en este trabajo se analizan los discursos en torno a la enseñanza de la gimnasia en los principales documentos, obras, manuales de estudio y programas de unidades curriculares elaborados por Alberto Langlade¹ y uno de ellos, la obra principal editada en 1970, *Teoría general de la gimnasia*, en coautoría con Nelly Rey de Langlade.²

1 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 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 finales de 1947 y desde 1948 hasta 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, el cargo de jefe de Estudios de ISEF. En 1949 concurre a la Segunda Lingüística de Gimnasia en Estocolmo donde cursa cuatro meses de estudio en la GCI. 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). 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 en el ámbito 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 n.º 16.086 del 18 de octubre de 1989 (Uruguay, 1989).

2 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

Como hipótesis primaria se sostiene que 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. El *langladismo*³ se configuró como un discurso articulador de los modos de ejercicio de la docencia, y en especial de la enseñanza no solo de la gimnasia, sino de las clases de educación física en general. Los aprendizajes adquiridos y demostrados por los estudiantes de ISEF 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.⁴

Por todo esto, sostenemos 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 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 de la gimnasia: teórica, práctica y política.

Se inicia el estudio en 1948, año en el que se implementa un nuevo plan de estudios y en el que asume Alberto Langlade la secretaría y, al año siguiente, la jefatura del curso. Los fundamentos de iniciar el estudio en 1948 se basan en que se presenta un cierto quiebre discursivo de pasaje de una

1949 hasta finales de la década del sesenta. Concurrió a varios congresos internacionales representando a la CNEF, entre el que se destaca a la Segunda Linguiada en 1949 en representación del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Hizo 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 Carlst de Suecia, Rudolf Bode, Henrich Medau y Mary Wigmann, todos de Alemania. Autora de varias publicaciones sobre gimnasia y danzas folklóricas, y coautora junto a su esposo de textos sobre gimnasia (Langlade y Rey de Langlade, 1970).

- 3 Desde la perspectiva de análisis de discurso desde la que se parte, el centro no está puesto en el análisis de la persona y su obra, sino en los efectos y anudamientos de sentido en torno a los significantes centrales elegidos: educación y enseñanza. La *discursividad langladiana* excede la obra y la mirada sobre los autores, y pone acento en los modos de educación de los cuerpos de la gimnasia, en las formas metodológicas que atravesaron desde la gimnasia a toda la educación física, entre los aspectos más importantes.
- 4 A su vez, 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) y Alonso *et al.* (2015) sostienen la hegemonía que tuvo la gimnasia en el ISEF frente a las restantes prácticas corporales en el período seleccionado para este estudio.

formación instrumental, práctica y con escaso desarrollo y fundamentación teórica, a una formación que adquiere componentes profesionales y pedagógico-didácticos. En este período se jerarquizan y amplían las gimnasias y las pedagogías, y se introducen los deportes colectivos con escasa carga horaria. El cierre, en 1970, está fundamentado 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 alberga las principales fundamentaciones y construcciones epistemológicas en torno a la educación física y la gimnasia.⁵

A partir de todo esto es que aquí indagamos en especial las *discursividades de la didáctica* presentes en las obras langladianas. 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*⁶ fundamentalmente a través del movimiento Escuela Nueva, y la *didáctica curricularizada o tecnicista*;⁷ se señalan sus imbricaciones y yuxtaposiciones.

5 El presente libro es un homenaje a esta publicación, a los cincuenta años de su edición.

6 Se entiende a aquella centrada en los problemas del alumno, y la invasión de las 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).

7 La configuración discursiva de la *didáctica curricularizada o tecnicista*, tiene su punto de inflexión con la obra de Tyler (1949) *Principios básicos del currículo*, 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*. «Este nuevo enfoque rompe con las lógicas desarrolladas en torno al saber 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 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, pp.21-22, el destacado es de la autora).

La emergencia del significativo didáctica

No es de soslayar el hecho de que la palabra *didáctica* casi no aparecía en las restantes materias prácticas del *curriculum* del profesor de educación física, aunque se podría decir que su uso es casi hasta excesivo tanto en los programas de Teoría de la Gimnástica como de Gimnasia Práctica o Educativa.⁸

En sintonía con lo ocurrido con los discursos en el campo de la didáctica en el siglo xx, producto del desarrollo de las psicologías, que se acercaron o viraron hacia el 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, 1952, p.7).

El *quid* de la enseñanza pasa por la modificación de los modos de actuar y vivir 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 y Rey de Langlade, 1970, p.421). Los sujetos de aprendizaje son el centro de la determinación curricular, la enseñanza y sus métodos se piensan en función de las psicologías evolutivas y la sexualidad se configura como un factor determinante.⁹

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 gimnástica, sobre la formulación de una síntesis de los fines y de los procedimientos pedagógicos (Langlade y Rey de Langlade, 1970, p.421). En su libro, Langlade y Rey de Langlade buscan esta síntesis, en su formulación de 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 en especial dados a leer a la profesora de Pedagogía en el Instituto Magisterial de Estudios Superiores Marta Demarchi, quien planteó sugerencias (Langlade y Rey de Langlade, 1970, pp.14-15).

Esto se hace también evidente en los programas casi idénticos de Teoría de la Gimnasia de 1956 y 1966. Los contenidos relativos a la didáctica

8 Se denominaba Práctica en los planes de 1948 y de 1966 y Educativa en el Plan 1956.

9 No nos detendremos aquí a analizar en clave de género y sexo los discursos en torno a la enseñanza de la gimnasia, para profundizar en esto se recomienda el capítulo 4 de Paola Dogliotti (2018).

estaban ubicados en el segundo curso del último año de la carrera, dentro del subtítulo «Didáctica de la Gimnasia Formativa-Educativa» (en 1956) «Neosueca»¹⁰ (en 1966) que incluía las siguientes temáticas distribuidas en quince bolillas que en el *Manual didáctica de la gimnástica* 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 del programa o capítulo del manual. 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 neosueca (Langlade, 1956; ISEF, 1956; 1966, pp.9-10).

Por *didáctica* se entendía la graduación según las edades del desarrollo, en función del cuerpo biológico que determinaba diferencias por género y según estas variables se recomendaban tipos de ejercicio. Lo biológico y las psicologías del desarrollo se constituían en el fundamento epistemológico de la didáctica, que con una primacía de componentes instrumentales se configuraba en una mezcla de una *didáctica psicologizada* y una *tecnicista o curricularizada*.

10 Este modo de denominación que da cuenta de la transformación de la gimnasia sueca de los sucesores de P.E. Ling se encuentra en todas las obras y programas langladianos.

Entre la escuela tradicional y la Escuela Nueva

Se muestran a lo largo de las obras langladianas ciertas tensiones, ambigüedades y yuxtaposiciones entre una didáctica y pedagogía tradicional y una escolanovista. El manual de 1956 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 sesenta los Langlade 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 gimnasia. Por el otro, cuando se enfrentan a un plano más específico de la formación docente y la puesta en práctica de la gimnasia en la enseñanza (en los programas y en el manual), las propuestas son de mayor grado de instrumentalización y de un corte más pragmático y tecnológico, y mantienen los principios pedagógico-didácticos de la gimnasia neosueca.

Durante 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),¹¹ cuestión que en el langlismo apenas se comenzaba a esbozar.¹²

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 cinco a ocho 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, 1956, pp.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

11 Según Alonso (2012), «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» (p.8).

12 Para una investigación específica sobre el caso uruguayo sobre las relaciones entre gimnasia, psicomotricidad y educación física especializada en la infancia consultar Zinola (2020).

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, 1956, p.62). Se destaca a lo largo de toda la niñez que «el profesor psicólogo sabrá encontrar resortes adecuados para conseguir su objetivo» (Langlade, 1956, p.62). Todo esto da cuenta de la influencia de perspectivas psicológicas que influyeron en el escolanovismo y estimularon la presencia de los juegos, la fantasía en los primeros años de la infancia.

Todo esto debía ser estimulado, pero se aclaraba y destacaba en sintonía con aspectos de la escuela tradicional, que «la obediencia y la disciplina no deberán resentirse» (Langlade, 1956, p.62).¹³ En el mismo sentido, se agrega:

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, 1956, p.62).

Es de destacar que si bien la urbanidad¹⁴ 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 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

13 Destacados del original.

14 La urbanidad ubicada en el Uruguay en el período que va desde 1875 hasta 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, p.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, pp.45-46).

para la normalización disciplinaria (Foucault, 1992). En la misma línea, para los niños de nueve a doce o trece años se recomienda comenzar a incluir «ejercicios de carácter morfogenético-postural» y disciplinarios «para estimular la atención y la obediencia» (Langlade, 1956, p.65) y a partir de los trece se dividen las recomendaciones por sexo.

Transformaciones del comando: de la escuela tradicional a la Escuela Nueva

El comando merece una especial atención por su vinculación con la enseñanza y porque su renovación en el campo gimnástico muestra las tensiones entre lo militar y lo pedagógico, y entre corrientes pedagógico-didácticas tradicionales y renovadoras como el escolanovismo. Se le dedica un capítulo completo del manual de 1956 y forma parte, como ya se explicitó, de las bolillas de la parte didáctica de los programas de Teoría de la Gimnasia. Se explicita al inicio que para el desarrollo de ese capítulo se ha seguido, en general, lo que planteaba Elli Björkstén¹⁵ 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:

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, 1956, p.75).

Según esta conceptualización el comando se entiende como una técnica de enseñanza, sobre la que se acentúa su carácter instrumental, pero que, a su vez, ayuda a incorporar las dimensiones intelectuales (pensamiento) y

15 Elli Björkstén (1870-1947), ubicada dentro del Movimiento del Norte, denominado *gimnasia neosueca*, dentro de la «Manifestación Técnico-Pedagógica» y presentada como la *Gimnasia Femenina* de 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». Su obra destaca por cuatro ideas centrales: su amplio concepto de educación, su comprensión de la unidad psicoespiritual del hombre, su elevada cuota artística, precursora del valor a otorgarle al conocimiento psicológico (Langlade y Rey de Langlade, 1970, pp.164-169).

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 en su génesis el comando albergó una gran tradición con lo militar,¹⁶ se critica que quede reducido solo 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; estos últimos van desde un máximo de fuerza y energía, hasta la comodidad, la ligereza y la elegancia más grandes (Langlade, 1956, p.75).

Lo estético, la idea de belleza expresada a través de la elegancia y de la 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 así 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, reaccúa sobre la intensidad de la primera (acción retroactiva) (Langlade, 1956, p.75).

A partir de una cita de *El origen del arte* de Y. Hirn, Langlade señala dos componentes centrales del comando: el ritmo y el timbre, que «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 en Langlade, 1956, p.75). Agrega que el comando forma parte del «arte declamatorio

16 Varios trabajos en la región han dado cuenta del vínculo entre la educación física y lo militar, para el caso uruguayo Raumar Rodríguez Giménez (2001) concluye que saber médico y militar configuraron la episteme de la educación física moderna. En especial, Pablo Scharagrodsky (2006) para el caso argentino señala que la Educación Física a partir de 1884 con la Ley n.º 1420 de Educación Común «ha tenido en sus orígenes escolares una significativa impronta militar, [...] una potente injerencia en el disciplinamiento corporal generizado» (p.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 (pp.115-117).

gimnástico», donde los pensamientos y sentimientos se expresan de una manera natural y se articula y ubica claramente la voz¹⁷ tanto en la dicción como en el canto. Se recomienda no emplear más que los músculos necesarios para la emisión del sonido. Por último, 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, 1956, pp.75-76). Los cambios operados en la técnica didáctica del comando, fueron influenciados, por una parte, por las ciencias de la psicología y por la otra, por lo artístico y lo expresivo; todos ellos contribuyeron al pasaje de una pedagogía tradicional a la Escuela Nueva.

Las principales características del nuevo modo de comandar, su alto valor artístico, su poder de sugestión e inspiración, la gran cantidad de sentimientos que exaltaba, permiten 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.

Gimnasia y escolanovismo

Si bien la Escuela Nueva es un movimiento que se puede rastrear desde finales del siglo XIX, es recién en la obra de 1970, en la parte titulada «Principios de Aceptación General» donde Langlade y Rey de Langlade adhieren en forma explícita a través de citas de sus principales referentes a varios de los presupuestos de la Escuela Nueva, con la complejidad y la variedad de corrientes filosóficas y psicológicas que albergó este movimiento (Caruso, 2001).¹⁸

El «Principio de la totalidad» entiende que «la gimnasia es un “medio” o “agente” de la educación física,¹⁹ debe estar integrada a los otros [objetivos

17 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, 1956, p.81).

18 Al respecto, Marcelo Caruso (2002) 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» (p.131). Entiende a la Escuela Nueva como un conjunto heteróclito de pedagogías renovadoras, una reforma productiva (y protestante) de las pedagogías tradicionales o «triunfantes» 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.

19 Los medios o agentes de la educación física son desarrollados por Langlade desde inicios de la década (Langlade, 1956) y los estudiantes aluden a ellos en varias tesis de

de la educación física] para lograr los objetivos de esa área» (Langlade y Rey de Langlade, 1970, p.498). En este punto recomiendan en nota al pie la lectura de A. Seybold-Brunnhuber: *Nueva pedagogía de la educación física*, 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 y Rey de Langlade, 1970, p.498). La educación física es puesta como parte de la educación integral, principio decimonónico que formó parte de los postulados de la pedagogía moderna,²⁰ y que el escolanovismo insistió y en el que la gimnasia y la educación física en general, junto a las demás 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 y Rey de Langlade, 1970, p.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 y Rey de Langlade, 1970, p.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 y Rey de Langlade, 1970, p.498).

graduación (Langlade, 1956).

20 Para un análisis de Herbert Spencer como inaugurador de este postulado pedagógico donde se inscribió la educación física moderna, consultar Galak (2013).

El desarrollo de investigaciones psicosociológicas afectaron al campo pedagógico para diferenciar según las etapas evolutivas los modos de aprender e intereses en cada una. Presentan en este contexto varias citas de algunos referentes de la Escuela Nueva: de Williams Kilpatrick (1871-1965)²¹ extraen el concepto de *individualidad* en condiciones de igualdad, y el de *vitalidad* de Ovide Decroly (1871-1942),²² quien sostiene que «El fin de la educación es el desarrollo de la vida, ya que el destino de todo ser es ante todo vivir» (Decroly en Langlade y Rey de Langlade, 1970, p.500). No existe postulado tan biopolítico como este y donde se deje tan explícito que la educación es una de las principales empresas biopolíticas (Foucault, 1992). Educación y biopolítica están más que imbricadas en estas máximas escolanovistas. La vitalidad está inspirada en una interpretación biologicista de la obra *Emilio, o de la educación* de Jean-Jacques 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 en Langlade y Rey de Langlade, 1970, p.500).

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 referentes de la Escuela Nueva, Georg Kerschensteiner (1854-1932),²³ quien la define como la «entrega al alumno en cuanto sea posible de la autodeterminación

21 Ubicado según Caruso (2001, pp.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.

22 Ubicado según Caruso (2001, pp.108-113) dentro de las pedagogías escolanovistas de anclaje naturalista-biologicista y dentro de la segunda oleada (a comienzos 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 científicidad 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.

23 Ubicado según Caruso (2001, pp.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 con base en su éxito en la gestión escolar.

de su hacer en una multiplicidad de circunstancias discretamente elegidas» (Langlade y Rey de Langlade, 1970, p.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 y Rey de Langlade, 1970, p.500).

Pareciera que en el *langladismo* se presenta una cierta tensión y combinación entre algunos presupuestos de la Escuela Nueva con los de una pedagogía tradicional, sin que sepan a cuál adherir, ya que exaltan 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 y Rey de Langlade, 1970, p.501). Lo individual se desarrolla y se potencia en el trabajo con otros y en su dimensión social y comunitaria. Se alejan así los autores, como muchos referentes del movimiento Escuela Nueva, de perspectivas progresistas o de izquierda en educación (anarquistas, comunistas, socialistas) y se distancian, a su vez, de planteos ya comenzados en la década del sesenta en torno a pedagogías críticas como Paulo Freire,²⁴ influenciados por perspectivas marxistas. Esta distancia se mantiene a lo largo de la obra langladiana, 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 políticas», más lo será en el incierto futuro que planteamos» (Langlade y Rey de Langlade, 1970, p.513).

Al pronunciarse sobre el futuro de la gimnasia de la edad preescolar, señalan que los cambios se darán, 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 y Rey de

24 Este autor 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, y que fue implementada por primera vez en 1969. Para un análisis de este programa referirse al capítulo 2 de Paola Dogliotti (2018).

Langlade, 1970, p.516), y señalan por último, para el campo de la gimnasia, que en el futuro esta « intentará recuperar su atraso en relación a la pedagogía general y se intensificará la aplicación de los postulados de la Escuela Nueva» (Langlade y Rey de Langlade, 1970, p.517). Los autores reconocen, por su propia experiencia en el ISEF, la tardía incursión del escolanovismo en el campo de la educación física.²⁵ Pareciera que el capítulo analizado aquí, «Principios de aceptación general», donde también se proponen otorgarle un carácter científico a la gimnástica, tuvo en parte este cometido: acercar la gimnasia a la Escuela Nueva.

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 con claridad en el texto de Ralph Tyler *Principios básicos del currículum*, de 1949, que tuvo gran repercusión en el ámbito pedagógico en Latinoamérica y fue ubicado en el campo curricular dentro de los fundantes de la teoría tecnicista o tradicional; incluso el nombre de su libro coincide epistemológicamente con la idea de los Langlade de búsqueda de una serie de principios de aceptación general para la gimnasia. 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 y Rey de Langlade, 1970, p.501, cursiva del original).

La importancia dada a los objetivos (por muchos autores denominada pedagogía por objetivos),²⁶ la búsqueda de eficiencia y rapidez, y la centralidad en los resultados son todos componentes de una *discursividad tecnicista*. Así se vuelve a destacar la importancia de los objetivos (de los generales a los específicos) como guía estructurante de toda planificación:

25 Sucedió algo similar en la enseñanza secundaria uruguaya, donde según Antonio Romano (2010) es bastante más tardía la incursión del escolanovismo que en la enseñanza primaria. En el campo de la educación física en Uruguay impactó a su vez, un poco más tardíamente que en secundaria.

26 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 dañinos que ha tenido la pedagogía por objetivos o la perspectiva 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 y Rey de Langlade, 1970, p.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 los determinantes de todo acto de planificación. Así, los autores proponen el «Principio de la planificación de la lección o tarea».²⁷

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 al 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 y Rey de Langlade, 1970, p.504).

Se define también 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* escolanovista. Lo central se ubica, además de en 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 y Rey de Langlade, 1970, p.503).

Como parte de esta discursividad, los autores proponen el «Principio de la organización del trabajo diario» para dar cuenta de que la organización y planificación diaria de la clase es clave en su propuesta. A partir de una cita de Diego González, del libro *Didáctica o dirección del Aprendizaje*²⁸ de clara perspectiva tecnicista, se señala que la organización del trabajo diario recibe

27 La diferencia o cierta indistinción para los autores entre lección o tarea se explicará unos párrafos más adelante.

28 Nótese en el título cómo se entiende a la didáctica como la intervención en el aprendizaje del alumno, con una clara sustitución de la enseñanza por el aprendizaje.

el nombre de *lección*²⁹ y, en una terminología pedagógica más reciente, el de *tarea*,³⁰ y se define a la lección como «unidad o serie de ejercicios que se ejecutan en el aula durante cierto tiempo, bajo la dirección de un maestro», y a la tarea como «la labor que realizan los alumnos y el maestro en el proceso didáctico» (Langlade y Rey de Langlade, 1970, p.503). Se explicitan las diferencias planteando una distinción, a nuestro entender, entre pedagogía tradicional y Escuela Nueva: «Emergente de las nuevas concepciones pedagógicas, 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 y Rey de Langlade, 1970, p.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 y Rey de Langlade, 1970, p.503). En cierta medida, los autores soslayan la diferencia entre la Escuela Nueva y la pedagogía tradicional y sugieren en forma indistinta sugieren el uso 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 los programas de las décadas del cincuenta y del sesenta. En los cincuenta solo se presentaba *el esquema* y en los sesenta se agregaron i. En la obra cúlmine de 1970 critican que en los últimos quince años se hayan 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 y Rey de Langlade, 1970, p.475).

29 En el *manual didáctica de la gimnástica* 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, 1956, p.17). El cambio central entre 1956 y 1970 es en la integración de autores fundamentalmente del campo pedagógico-didáctico.

30 Nótese que para los autores la diferencia pareciera ser solo terminológica y no de un cambio conceptual en el contexto de una nueva perspectiva teórica.

Es posible que los autores hayan flexibilizado su postura hacia la década del sesenta, 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 y Rey de Langlade, 1970, p.475).

Y continúan explicando las influencias de la gimnasia sueca sobre la natural Austríaca de Gaulhofer-Streicher³¹ en su actitud de dar también a sus lecciones una sistemática fija, bajo la formulación de un *esquema*. Por esto en *Didáctica de la Gimnástica* de 1956 no se incluyen estas dos nuevas técnicas sino solo la gimnástica neosueca como base. 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 subgrupos de ejercicios, según el orden en que se deben emplear, para el organizado desarrollo de una lección, contemplando la exigencia de actividad omnímoda,³² y un ajuste a los principios de continuidad, progresividad, variabilidad y alternancia (Langlade; Rey de Langlade, 1970, pp.475-476; Langlade, 1956, p.18).

31 Se refieren a Karl Gaulhofer (1885-1941) y a Margarete Streicher (1891-1985), cuya 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 biopsicológica 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 sus sistemas 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, pp.145-154).

32 Total, absoluto, que abraza y comprende todo.

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, 1956, p.25). No obstante, 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 y Rey de Langlade, 1970, p.476). Sugieren que un antecedente del *tema* se puede ubicar en la gimnasia internacional de finales 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 y Rey de Langlade, 1970, p.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»,³³ que durante el verano de 1952-3, en la Universidad de Leeds (Inglaterra) desarrollaron R. E. Morgan y G. T. Adamson (Langlade y Rey de Langlade, 1970, pp.476-477).

Los autores 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 temas a desarrollar; 2) se hacen 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 y Rey de Langlade, 1970, p.485).

33 Morgan y Adamson (1961, p.31).

Si bien los autores muestran las diferentes influencias de las corrientes pedagógicas y didácticas y del campo específico de la educación física en cada una de las tres técnicas, cierran este tema poniendo el énfasis en la alternancia de técnicas según la finalidad que se persiga en cada situación áulica.

Consideraciones finales

Son dos los aspectos a destacar a partir de la importancia que se le ha dado a la didáctica a lo largo de las obras langladianas más allá de las acentuaciones y diferencias marcadas en cada una. En primer lugar, se postulaba una planificación racional y eficaz que permitiera alcanzar resultados, nutrida de una variedad de escuelas, movimientos y líneas gimnásticas que se afectaron 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. Un segundo aspecto es 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 e 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. Todo esto permite postular que la *discursividad langladiana* en el campo de la enseñanza y con énfasis al final de su obra, se configuró como una combinación, hibridación y particular traducción de perspectivas del campo pedagógico-didáctico donde tuvieron especial peso y se potenciaron entre sí el movimiento Escuela Nueva y la didáctica curricularizada o tecnicista.

Es importante destacar que a partir del análisis de los programas y de las 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 respecto al área de los deportes individuales y colectivos. En la primera, el centro es la enseñanza entendida como didáctica y, en la segunda, es entrenar y dirigir.³⁴ El langladismo se configuró en el área de la enseñanza de la gimnasia y se difundió y propagó al resto del campo de la educación física como aquel discurso afectado por la pedagogía y fundamentalmente la didáctica. Operó como una disciplina corporal que puso mucha atención a los modos y técnicas de estructuración de la clase, otorgándole herramientas al profesor de educación física para su trabajo en las restantes prácticas corporales lo que le permitió sustentar el fundamento pedagógico-didáctico de su tarea.

Consideramos que lo que plantea Torrón (2015) cuando sostiene que en el Plan de 1956 primó lo «neosueco» y en el Plan de 1966 lo expresivo (con

34 Sobre las cuestiones del entrenar y dirigir no nos extenderemos aquí por los alcances de este trabajo. Sobre estos aspectos consultar el capítulo uno de Dogliotti (2018).

influencia fundamentalmente de la Gimnasia Moderna) debería ser en cierta medida relativizado. Sostenemos que si bien en la década del sesenta 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 del cincuenta, 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 neosueca 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 relativos a la gimnasia moderna se presenta 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 Busch³⁵ a esta unidad curricular³⁶ sobre finales de la década del sesenta.³⁷

Si bien a lo largo de las obras langladianas entre 1948 y 1970 se muestran más continuidades que rupturas en relación con las concepciones de educación y enseñanza (referida fundamentalmente como didáctica), se mostró que en el manual *Didáctica de la Gimnástica* de 1956 y en los programas de Teoría de la Gimnasia 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. En este último, la presencia de la Escuela Nueva (con una trama compleja de perspectivas espiritualistas, positivistas y pragmatistas) fue más que explícita. Este énfasis no opaca 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 se analizó, a la intención de los autores de incluir y reflexionar en su capítulo «Principios de aceptación general», las nuevas corrientes pedagógico-didácticas y cómo ellas afectaban el campo específico de la gimnástica. Sin embargo, ¿por qué no se los explicita en el 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 a la puesta en práctica de la gimnasia

35 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).

36 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 impide profundizar en este aspecto.

37 El programa de Gimnasia Rítmica Femenina del Plan 1966 se dictó por primera vez en 1969.

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 el escolanovismo sobre esta última como se ejemplificó con la transformación de un comando militar a uno con componentes expresivos.

Bibliografía

- 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. Recuperado de <http://www.isef.edu.uy/files/2014/10/ALONSO-2.pdf>
- ALONSO, V., CORVO, L., GONZÁLEZ, J., MATO, L., y 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 [inédito].
- BARRÁN, J. P. (1994). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo 1: La cultura «bárbara». Tomo 2: El disciplinamiento. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BEHARES, L. E. (2004). Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la «fantasía didáctica». En L. E. BEHARES (Dir.), *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber* (pp.11-30). Montevideo: Psicolibros.
- (2005). Didáctica moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas?. En L. E. BEHARES y S. COLOMBO (Comps.), *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza* (pp.9-15). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- BORDOLI, E. (2005). La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. En L. E. BEHARES y S. COLOMBO (Comps.), *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza* (pp.17-25). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- CARUSO, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En M. CARUSO, I. DUSSEL y P. PINEAU (Eds.), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp.93-131). Buenos Aires: Paidós.
- COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (CNEF) (1952). *Edufísica*, 1(3).
- DOGLIOTTI, P. (2018) *Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970)*. (Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73914>
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1988) *Didáctica y currículum*. Ciudad de México: Nuevomar.
- (1991). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique.
- FOUCAULT, M. (1992). *Historia de la sexualidad*. Tomo I. La voluntad de saber. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- GALAK, E. (2013). Herbert Spencer y la pedagogía integralista. Influencias en los inicios de la Educación Física argentina. En E. GALAK y V. VAREA (Eds.), *Cuerpo y educación física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (pp.45-66). Buenos Aires: Biblos.
- GONZÁLEZ, D. (1952). *Didáctica o Dirección del Aprendizaje*. La Habana: Cultural S. A.
- INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (ISEF) (1956). *Programa de Teoría de la Gimnasia. Tercer Año. Profesor Alberto Langlade. Plan de Estudios 1956*. Montevideo: ISEF-CNEF.

- (1966). *Programa de Teoría de la Gimnasia. Tercer Año del Curso Profesional. Plan de Estudios 1966*. Montevideo: ISEF-CNEF.
- LANGLADE, A. (1956). *Manual de Didáctica de la Gimnástica*. Publicación 1. Montevideo: ISEF-CNEF.
- LANGLADE, A., y Rey de LANGLADE, N. (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- MORGAN, R. E., y ADAMSON, G. T. (1961). *Circuit Training*. Londres: G. Bell and Sons Ltd.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2001). El cuerpo en la escena del Uruguay del 900. En A. AISENSTEIN *et al.* (Comps.), *Estudios sobre deporte* (pp. 155-164). Buenos Aires: Libros del Rojas.
- ROMANO, A. (2010). *De la reforma al proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977)*. Montevideo: Universidad de la República-Ediciones Trilce.
- RUGGIANO, G. (2016). *Ser un cuerpo educado: urbanidades en el Uruguay (1875-1918)* (Tesis de Doctorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP).
- SCHARAGRODSKY, P. (2006). Los ejercicios militares en la escuela argentina: modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX. En A. AISENSTEIN y P. SCHARAGRODSKY, P., *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950* (pp. 105-133). Buenos Aires: Prometeo.
- SEYBOLD-BRUNNHUBER, A. (1963). *Nueva pedagogía de la educación física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- 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).
- TYLER, R. (1949). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- URUGUAY (1989). Ley n.º 16.086. Denominación al Instituto Superior de Educación Física. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/16086-1989>
- ZINOLA, P. (2020). *Trajectos de la gimnasia en la conformación de una educación física especializada en infancia: un análisis del caso uruguayo* (Tesis de Maestría en Educación Corporal, Universidad Nacional de La Plata). Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1948/te.1948.pdf>

Formación corporal y educación del movimiento: legados históricos para pensar la gimnasia en el actual escenario escolar

PABLO ZINOLA

Introducción¹

Dentro de los diferentes saberes que circulan en la educación física escolar, la gimnasia se presenta como un objeto un tanto esquivo y complejo, aunque reconocemos la implementación de algunas propuestas² favorables para reubicar a la gimnasia en un lugar de mayor visibilidad y destaque. De todas formas, entendemos que aún queda mucho por hacer para consolidar cambios significativos y generalizados para este contenido de la educación física escolar. En primer lugar, no suele aparecer con tanta demanda en las planificaciones de los profesores, por lo que tiende a ubicarse en un lugar marginal dentro del amplio repertorio de contenidos. En segundo lugar, cuando se la selecciona, se la suele abordar desde modalidades deportivas y es la identidad hegemónica que parece dar sentido a la gimnasia. No se trata de un fenómeno reciente ni tampoco exclusivo de la escuela uruguaya, sino que se puede pensar como un problema disciplinario que trasciende fronteras.³ En este diagnóstico inicial no resultan extrañas las críticas que décadas atrás anunciaban Alberto Langlade y Nelly Rey de Langlade (1970) sobre el «caos y la desorientación de la gimnasia».

Dicho esto, tomamos como punto de partida el programa escolar de educación física elaborado en 2008, documento vigente que rige para todas las

1 En este artículo recuperó y reelaboró algunos pasajes de mi tesis de maestría titulada *Trajectos de la gimnasia en la conformación de una educación física especializada en infancia: un análisis del caso uruguayo*. Cabe destacar que tanto la tesis como el presente artículo, se inscriben dentro de las temáticas e indagaciones del Grupo «Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo» (EFEEC).

2 Nos referimos a las gimnasiadas que se vienen organizando desde 2018. En este evento anual, participan algunas escuelas de Montevideo con exhibiciones de gimnasia en las que se puede apreciar numerosas propuestas con enfoques diversos.

3 Para el caso argentino destacamos los trabajos de Mariano Giraldes (1985; 2001), Sergio Lugüercho (2009) y Marcelo Giles (2016). De la misma manera, las investigaciones de Elizabeth Souza (1997), Eliana Ayoub (1998), Eliana de Toledo (1999) y Roseana Soares (2005) son muestras claras de los problemas que presenta la enseñanza de la gimnasia en escuelas de Brasil.

escuelas de Uruguay, para prestarle atención a los sentidos que se le atribuyen a la gimnasia, es decir, al discurso que la legitima como un contenido de la educación física escolar. Como parte de los argumentos que se explicitan, nos sorprende la presencia de dos categorías que parecían haber quedado en el olvido y que en este programa figuran como *formación corporal* y *formación motriz* (ANEP, CEIP, 2008). De esta manera, proponemos una mirada al pasado reciente a partir de documentos programáticos del escenario de la formación inicial y del ámbito escolar. Es parte también de este rastreo, la bibliografía especializada involucrada en los marcos conceptuales que marcaron el recorrido a nivel local de estas categorías. En esta revisión bibliográfica, es ineludible el diálogo con el texto *Teoría general de la gimnasia* al cual rendimos homenaje en este libro.

En el cierre del trabajo proponemos un posible diálogo entre las redes de sentido configuradas históricamente en torno a estas categorías y las producciones y discusiones más recientes en relación con la gimnasia. En este caso optamos por las producciones que están siendo elaboradas bajo la perspectiva de la *educación corporal*.⁴

Gimnasia en el actual programa escolar: entre discursos actuales y legados históricos

En tanto contenido fundante de la educación física escolar, la gimnasia se presenta como un saber de vasta trayectoria que ha estado presente desde los inicios de la escuela varelana hasta la actualidad. Esta presencia ha estado legitimada desde diversos discursos, con enfoques diferentes y con mayor o menor protagonismo y visibilidad en los programas escolares de educación física locales. Como es sabido, el sentido inaugural de la gimnasia en la escuela de comienzos de siglo xx respondió a un acentuado discurso higiénico y moral acorde a las necesidades de un Estado que vio en el sistema educativo un aliado para sus intereses. La gimnasia de corte linguiana fue solidaria con estos discursos al promover la enseñanza del ordenamiento/disciplinamiento del cuerpo en el espacio, la prevención y la corrección de malas posturas y el descanso intelectual implicado en la compensación del trabajo en el aula.⁵ De

4 Programa de investigación científica (PIC) dirigido por el Dr. Ricardo Crisorio, perteneciente al Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES) del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (IDHCS, FAHCE) de la Universidad de La Plata (UNLP).

5 Con relación a los sentidos de la gimnasia en el incipiente sistema educativo uruguayo puede consultarse el artículo escrito en coautoría con Virginia Alonso titulado *La gimnasia como contenido escolar: un análisis de los primeros programas oficiales de Uruguay (1911 y 1923)*.

cualquier manera, si bien se configuró un potente discurso legitimador, fue escasa o nula la gimnasia que se pudo implementar efectivamente en aquellos años debido a la falta de profesores o a problemas de infraestructura, entre otras limitaciones.

El viejo anhelo de una educación física obligatoria en todas las escuelas del país se logrará recién en 2006.⁶ Este escenario favorable auguraba una mayor presencia de esta disciplina escolar en el ámbito educativo y, por consiguiente, una mayor difusión de sus contenidos, entre ellos, obviamente, la gimnasia. En este contexto de cambios, en 2008 se elaboró el programa oficial de educación física que se mantiene vigente. En su confección, la gimnasia, una vez más, forma parte de los contenidos a enseñar y se asigna a partir del segundo nivel, es decir, desde tercer y cuarto años escolares. Como se enunció, interesa observar aquello que se fundamenta al momento de legitimar a la gimnasia en este programa. En tal sentido, se argumenta que:

La gimnasia cuenta con un bagaje de contenidos que le permiten trabajar en forma sistemática y completa aspectos fundamentales del desempeño motriz de los niños. Incluye la amplitud, riqueza y variabilidad de movimientos como forma de contribuir a la disponibilidad corporal en las más diversas situaciones. Trabaja sobre los componentes motores, coordinativos y condicionales de la motricidad en forma intencional y sistemática [...]. Se caracteriza por el abordaje de los conocimientos y procedimientos relacionados con la motricidad, vinculada con la formación corporal y motriz, apunta al desarrollo de las capacidades orgánicas y musculares, la construcción y preservación de la salud, la socialización y la creatividad [...]. Es a partir de estos sentidos que se integra a la educación física escolar. El abordaje de la gimnasia [...] resulta fundamental para desarrollar la corporeidad y la motricidad (ANEP, CEIP, 2008, p.257)

Lejos de aquellos discursos decimonónicos, la gimnasia parece legitimarse con otros sentidos que justifican su presencia en tanto contenido de la educación física escolar. En la lectura de este apartado, el primer aspecto que cobra destaque es la variedad y coexistencia de conceptos que inicialmente se pueden ubicar en tradiciones teóricas diferentes. Por un lado, se reconocen algunas categorías que han permanecido en el tiempo otorgando cierta especificidad a la gimnasia. Nos referimos a su carácter *intencional y sistemático*⁷

6 Durante la primera presidencia de Tabaré Vázquez se declaró obligatoria la enseñanza de la educación física en todas las escuelas del país (Ley n.º 18.213).

7 Como es sabido, estas dos categorías pueden rastrearse desde mucho antes en publicaciones referidas a la gimnasia. En este sentido, importa la referencia a Langlade, que a mediados de la década del cincuenta, definía a la gimnasia educativa como «conjunción de movimientos naturales y otros creados por el hombre —construidos—, comparativamente simples y de forma definida, ejecutados de manera sistemática y metódica, con

en relación con una particular educación del cuerpo que necesariamente se distingue del deporte, el juego y el resto de las prácticas corporales que han matizado a la educación física.

Por otro lado, la contribución de la gimnasia a la *disponibilidad corporal* evoca los legados de la corriente de educación psicomotriz que de la mano de Jean Le Boulch, adquirieron gran relevancia en la década del noventa. Finalmente, no pasa inadvertida la función que se le asigna a la gimnasia en relación con el desarrollo de la *corporeidad* y la *motricidad*. Se trata de dos conceptos un poco más actuales, que acrecentaron la tradición fenomenológica al interior del campo, aspecto que retomaremos más adelante.

Dentro de esta discursividad heterogénea, sobresalen dos conceptos que han sido parte de la red conceptual inscripta en la órbita de la gimnasia. En este documento figuran como *formación corporal* y *formación motriz*, este último también conocido como educación del movimiento. Con cierta extrañeza, nos sorprende la inclusión de estos conceptos que prácticamente entraron en desuso, más allá que al interior del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), la categoría *formación corporal* aún sobrevive.⁸ En los apartados siguientes examinamos el contexto de surgimiento, las recepciones y reinterpretaciones a nivel local de estos conceptos así como las tensiones y desafíos que suponen para el abordaje actual de la gimnasia en la escuela.

la finalidad de provocar, mantener o restaurar un equilibrio funcional, morfológico y espiritual (Langlade, 1956, p.15). De la misma manera, nos interesa destacar a Mariano Giraldes (1985, 2001), otro referente regional en la temática que también hace alusión a estas categorías.

8 La asignatura Gimnasia del actual plan de estudios del ISEF dedica un bloque temático en el que se aborda esta categoría.

Formación corporal: legados de las gimnasias tradicionales

Hace algunos años, Raumar Rodríguez Giménez advertía el abandono de algunas categorías fundamentales para el campo de la educación física desde que ocurriera aquella *oleada crítica* que permeó al ISEF de finales de los noventa y principios de este siglo:

Tras el diagnóstico crítico, algunas categorías fundamentales para el campo de la educación física fueron abandonadas. Destaco, en este descarte, la categoría «formación corporal». En tanto remitía a la tradición que se quería superar, no se ha vuelto a pensar teóricamente en la idea de «formación corporal», y en la importancia que tiene para el campo de la educación física, siempre que se revise tanto la idea de formación como la de cuerpo (2018, pp.59-60).

Coincidimos plenamente con esta afirmación aunque quizá, este abandono que Rodríguez Giménez señala para el campo de la educación física, podría ser acotado a la órbita específica de la gimnasia. De hecho, como señalamos antes, la categoría formación corporal está siendo nuevamente problematizada al interior del ISEF, en el curso de Gimnasia.

El término «formación corporal», siguiendo a Erwin Mehl (1986), puede ser rastreado en las gimnasias tradicionales, más precisamente en los legados de la gimnasia sueca de Per Henrik Ling. En este sentido, resulta una categoría ineludible en la configuración de la gimnasia en la modernidad. Seducido inicialmente por la gimnasia alemana de Guts Muths, Ling elaborará su propio sistema en el cual, la formación corporal ocupó un lugar central de su propuesta. Al respecto, Mehl (1986) señala que «la finalidad de los ejercicios modeladores de Ling fue la forma corporal, especialmente la postura» (p.186). En tal sentido, se alejó de los movimientos acrobáticos o ligados a cierta espectacularidad del cuerpo así como también de aquellos vinculados a la búsqueda de rendimiento para centrarse en *ejercicios modeladores* que pudieran corregir toda clase de defectos corporales. De esta manera, entiende que:

La meta de la gimnástica es perfeccionar adecuadamente el cuerpo humano con movimientos correctamente determinados. Movimientos correctamente determinados son los que tienen su fundamento interno en la calidad del cuerpo que ha de ser formado por ellos. Se dirá que un cuerpo está formado correctamente cuando todas sus partes están entre sí en una concordancia tan perfecta como sea posible, según las aptitudes particulares de cada uno (Ling 1820 en Mehl, 1986, p.190).

Se trató de la formación de un cuerpo anatómico estructurado por planos, ejes y figuras rectilíneas. Un cuerpo que debía corregir la postura por lo que se hacía necesario, siguiendo a André Rauch (1985), llevar los hombros hacia atrás, disminuir las curvaturas vertebrales, levantar las costillas y variar la actitud general. Reconocida como una *gimnasia científica*, procuró el desarrollo armónico del cuerpo y le adjudicó una gran relevancia al control sobre el recorrido de los segmentos corporales en el espacio.

Con las gimnasias naturales de principios de siglo xx, se produjo un cambio radical donde el cuerpo anatómico comienza a dar paso a un cuerpo orgánico condenando «la detención del movimiento y su descomposición en una sucesión de gestos parciales» (Rauch, 1985, p.43). Estas iniciativas marcaron un nuevo rumbo al legitimar y prescribir otras formas de intervenir en la educación del cuerpo destinada a la infancia. Las gimnasias naturales de principios del siglo xx, incluida la gimnasia natural austríaca de Karl Gaulhofer y Margaret Striecher, afirmaron el discurso reformista en el cual el cuerpo (natural) y su activación orgánica representaron el objeto a conocer e investigar. En este sentido es oportuno señalar con Ricardo Crisorio (2017) que estas reformas

reflejan el estilo y el contenido de una obra articulada en un conjunto de acciones políticas, llevadas a cabo por médicos, expertos y políticos, publicaciones e instituciones especializadas y por los propios Estados que entre 1880 y 1890 acuñaron y consolidaron la expresión *Educación Física* para reemplazar definitivamente el término *gimnástica* en la designación de las prácticas corporales educativas (p.70).

En este contexto de transformaciones, los legados del método de Ling fueron recuperados por los biólogos Karl Gaulhofer y Margaret Striecher definidos en su esquema de trabajo como *ejercicios de compensación*. Dichos ejercicios mantuvieron la impronta lingiana dando cuenta de una preocupación postural por mejorar y suprimir las debilidades de la estructura corporal y las deficiencias por el equilibrio de fuerzas (Langlade y Rey de Langlade, 1970).

Algunas décadas más tarde, los postulados de la gimnasia natural austríaca fueron reeditados y actualizados por la intensa producción alemana de mediados del siglo xx. Esta corriente influyó notoriamente en los cambios que se gestaron en la educación física local y regional⁹ de aquellos años.

9 Se trató de un período con una intensa producción bibliográfica proveniente de dicho país. Muchos de estos libros, traducidos al español, circularon por países de la región ocupando un lugar de referencia en los centros de formación. A su vez, un buen número de profesores uruguayos, al igual que de otros países vecinos, hicieron estudios de especialización en Alemania. Muchos de ellos fueron becados a la Escuela Superior de Deportes de Colonia (*Deutsche Sporthochschule Köln*).

Entre sus principales referentes, destacamos a Carl Diem, Lisselot Diem, Annemarie Seybold y Gerhad Schmidt. A su prolífica producción bibliográfica se sumaron diversos cursos que dictaron en la región difundiendo una perspectiva que prometía una necesaria actualización conceptual, metodológica y prescriptiva. En este período, fueron recurrentes las críticas a la impronta tradicional de la educación física que dieron lugar a enfoques renovadores con una fuerte impronta escolanovista, propia de la época. Estas propuestas fueron muy bien recibidas a nivel local, tanto en el ámbito de la formación inicial (ISEF) como en el escenario profesional.

De todas formas, no supuso un cambio radical en relación con los objetos de enseñanza, sino que implicó una renovación más bien metodológica en tanto la preocupación central estuvo enfocada en los métodos más adecuados para una educación del cuerpo destinada a la infancia. Esta producción alemana reeditó y difundió las propuestas y orientaciones que impulsaron los reformadores austriacos de principios de siglo xx. En este marco, cobró destaque una clasificación de objetivos que marcaban el rumbo a seguir: *formación corporal, educación del movimiento, rendimiento y creatividad*. Estos conceptos llegan así traducidos a la región como *líneas rectoras de la educación física* extraídas de un programa de educación física de la provincia alemana de Westfalia y facilitadas por aquellos profesores alemanes que llegaron a Sudamérica. De esta manera, pese al paulatino abandono de la tradición sueca, la preocupación por una formación corporal (*Körperbildung*) se mantuvo vigente en los renovados postulados de la corriente alemana. Al respecto, Lisselot Diem (1970), referente ineludible de este período, explica el sentido que adquiere este concepto:

Lleva al reconocimiento de los efectos físicos obtenidos, como, por ejemplo, la fuerza, la movilidad [...]. Fuerza en el sentido de resistencia, de fuerza estática y de potencia. ¿Qué tipo de fuerza debo desarrollar? ¿Cómo lo logro? ¿Cuándo y para qué movimiento requiero tal o cual tipo de fuerza? ¿Qué quiere decir *movilidad*? ¿De qué depende? ¿En qué articulaciones carezco de la movilidad necesaria? [...] ¿Por qué surgen alteraciones posturales en los movimientos del diario vivir? El valor de este proceso de aprendizaje —autodirigido— radica en la información que la ejercitación da al individuo sobre sus propias posibilidades; «yo tengo movilidad o carezco de ella», etcétera (Diem, 1970, p.19).

Se desprende una gimnasia que aboga por el reconocimiento del propio cuerpo, por las posibilidades de movimiento y por la valoración de capacidades como la fuerza y la flexibilidad en pos de una equilibrada estructura corporal. Con un sentido muy similar, Langlade y Rey de Langlade (1970) reinterpretaron como *formación corporal* al desarrollo del sentido postural y corporal con especial preocupación de los órganos y sus funciones. También

pusieron énfasis en el trabajo preventivo y en la restauración del equilibrio perdido ante posibles daños (p.415). En el campo práctico, señalan que la formación corporal se convierte «en ejercicios de estructuras y técnicas de movimiento variadas, que tienden al desarrollo de la flexibilidad, la fuerza y el sentido postural (Langlade y Rey de Langlade, 1970, p.415). De manera preliminar podemos decir que esta es la interpretación local que se difundirá tanto en el escenario de la formación inicial como en programas de educación física del ámbito escolar.

Al interior de la formación inicial, los cursos de Gimnasia Formativa se constituyeron en espacios de amplia difusión de esta perspectiva. Se consolidaron como asignaturas clave con una importante carga horaria en la malla curricular de los planes de estudio de 1981 y de 1992.¹⁰ La categoría formación corporal fue un sello de identidad de la Gimnasia Formativa. Las preocupaciones «morfogenéticas posturales», tal como se mencionan en su programa se mantienen vigentes, más aún si se trata de identificar los aportes de esta modalidad gímnica en el ámbito educativo. Pero la noción de formación corporal que circuló en este curso estableció diálogos con el campo del entrenamiento deportivo y la cada más influyente cultura fitness. Así queda explicitado cuando se señala que la gimnasia formativa cobra sentido «a nivel del entrenamiento deportivo, como forma de trabajo específico para desarrollar las valencias requeridas», así como «a nivel recreativo, para el mantenimiento de la salud y la aptitud física» (MEC-ISEF, 1992, Programa de Gimnasia Formativa I, p.1).

Se puede observar que dentro de los contenidos que estructuran el programa, se destina un bloque temático para el entrenamiento de las *valencias* o también conocidas como *capacidades condicionales* (fuerza, flexibilidad, velocidad, resistencia).

En síntesis, la gimnasia formativa se constituyó como una modalidad de gimnasia que encontró amplia difusión en los ámbitos de formación y en la bibliografía especializada. Operó como un potente referente conceptual y prescriptivo de la educación física escolar de aquella época. Muchas de estas orientaciones se materializaron en los programas escolares de educación física, pero difundidas con otras nomenclaturas y en estructuras programáticas que marcaron ciertas distancias con la gimnasia.

Es notoria la influencia de estos discursos en el programa de nivel escolar de 1986 diseñado por la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF). En este documento se prescriben para todos los ciclos escolares contenidos referidos a ejercitaciones que estimulen el desarrollo cardiovascular; fortalezcan el aparato locomotor, tronco y miembros superiores; soliciten la movilidad

10 Como antecedente podemos rastrear la modalidad conocida como *gimnasia educativa* que ya estaba presente en el plan de estudios de 1956, en el que fue creada la asignatura Gimnasia Educativa-Formativa que estuvo a cargo durante muchos años por Nelly Rey de Langlade.

de articulaciones de hombro, columna, cadera y pie, y favorezcan una correcta alineación postural, entre otros (CNEF, 1986). Se desprende de este planteo una visión que pregona el normal desarrollo y el crecimiento del cuerpo con atención a su estructura, forma y funcionalidad. Es curioso que estos objetos que se prescriben no figuren explícitamente como gimnasia, sino que se resignifiquen bajo el concepto de «formación física básica» (CNEF, 1986). Así, Gimnasia refiere en este programa únicamente a las destrezas como voltereta, paro de mano o rueda de carro, entre otras.

Luego, en el programa escolar de 2005 todas las ejercitaciones que se detallaban con minuciosidad en el programa anterior no se recuperan, sino que el único vestigio de aquella formación corporal parece recaer en las capacidades condicionales que figuran como contenido. Aquí se produce nuevamente una ruptura con la gimnasia. Dicho de otra manera, no hay referencias o vínculos posibles de estas capacidades con la noción de formación corporal y menos aún con la delimitación conceptual que este documento establece para la gimnasia. Sencillamente, la gimnasia aparece de forma explícita dentro del contenido «Juegos deportivos», donde figura de forma escueta como una opción dentro de los deportes individuales (ANEP, CEP, 2005).

Sin embargo, las capacidades condicionales reaparecen en el programa escolar de 2008 dentro del concepto de *capacidades motoras*. En este caso, sí es posible advertir un diálogo con gimnasia en tanto se fundamenta que esta práctica «trabaja con los componentes condicionales de la motricidad» (ANEP, CEP, 2008, p. 241). No obstante, la noción de formación corporal implica en este programa otros aspectos que no se reducen a la fuerza, a la flexibilidad o a la resistencia. Tampoco parecen limitarse a la órbita específica de la gimnasia, sino que se comparten y difunden como objetos de enseñanza de otros contenidos, como veremos a continuación.

Hacia una renovación conceptual: corporeidad y motricidad

Otro mojón significativo en el campo estuvo marcado por el embate de la bibliografía española, cuando autores como Eugenia Trigo, Marta Castañer, Oleguer Camerino, Teresa Lleixá, Benilde Vázquez, entre otros, formaron parte de la lectura obligada de finales de la década del noventa y principios del siglo XXI.

Dentro del ISEF, diferentes cursos del plan de estudios de 2004 fueron permeados por este marco conceptual, pero, entre ellos, destacamos la relevancia que cobró para la asignatura Gimnasia, una asignatura con fuerte anclaje en la obra de Trigo (2000) y de Castañer y Camerino (1991). Así, la influencia de estos autores radicó en la posibilidad de concebir y organizar de manera diferente las capacidades y las habilidades de un cuerpo al que se pretendía formar. En este sentido, en la estructuración del curso de Gimnasia se optó por seguir el *enfoque global de la motricidad* que caracterizó a la

propuesta de María Castañer y Oleguer Camerino (1991), dando cuenta de una interrelación de las capacidades involucradas: *capacidades perceptivo-motrices*, *físico-motrices* y *socio-motrices*. Por lo tanto, esta fue la nueva orientación conceptual que prevaleció al pensar una formación del cuerpo, y en este sentido recordamos la oleada crítica que permeó al ISEF en los noventa (Rodríguez Giménez, 2018) reconociendo que estas lecturas significaron un intento por superar la visión tradicional que reducía a la formación corporal a aspectos orgánicos o posturales.

En esta nueva configuración, las *capacidades físico-motrices* refieren, siguiendo a Castañer y Camerino (1991), al conjunto de componentes de la condición física que intervienen en mayor o menor medida en la ejecución de una habilidad motriz (velocidad, fuerza, flexibilidad). Las *capacidades perceptivo-motrices* —la equilibración, la coordinación, el análisis propioceptivo de reconocimiento del propio cuerpo y la interacción con los objetos y con los demás dentro de las coordenadas espaciotemporales— derivan, de manera directa, según los mismos autores, de la estructura neurológica y dependen específicamente del funcionamiento del sistema nervioso central. Por último, las *capacidades sociomotrices* refieren a los fenómenos interactuantes y comunicativos que solo se pueden encontrar en el juego colectivo y en las actividades de expresión. A su vez, la comunicación, la expresión, la interacción, la inteligencia motriz y la creatividad son aspectos que integran las capacidades sociomotrices (Castañer y Camerino, 1991). En síntesis, el argumento de este enfoque refiere a la necesidad de una adecuada estimulación de todas estas capacidades para un desarrollo de la *corporeidad* y de la *motricidad*.

El curso de Gimnasia durante la implementación del Plan 2004 fue solidario con estas orientaciones. En este sentido, el programa afirma que «se busca promover el conocimiento corporal abordando los conceptos de corporeidad y motricidad como el punto de partida para la intervención educativa, en cuanto este conocimiento surge de la interacción de los contenidos motores socialmente aceptados y construidos» (MEC-ISEF, 2004, p.1). Se trató de un curso que estructuró sus contenidos en torno a estas categorías promoviendo el desarrollo de las capacidades ya señaladas.

Es preciso destacar que estas categorías fueron extraídas fundamentalmente de la propuesta de Manuel Sergio y su *Ciencia de la Motricidad Humana*. Si bien esta perspectiva es de procedencia portuguesa, llegó a nuestro país en la primera década del siglo XXI reelaborada por autores españoles. En este sentido, destacamos la obra de Eugenia Trigo (2000), seguido de sus postulados, que marcó el rumbo que finalmente seguimos:

La ciencia de la motricidad nace como una nueva *ciencia del hombre*. Lejos de los planteamientos mecanicistas y biólogos a los que la educación física nos tiene acostumbrados. En esta Ciencia cabemos todos. Todos aquellos que trabajamos con personas en pro de su evolución como

seres humanos. Porque la *corporeidad es lo que somos* (no un cuerpo físico) y la *motricidad su forma de expresión* (no el movimiento mecánico) y esta es la característica común a todos los seres humanos (p. 16, destacados del original).

Este marco conceptual no solo permeó al ISEF, sino que operó también como un potente discurso para legitimar a la educación física en el sistema educativo, como se puede leer en el programa de educación física de 2008, un documento que encontró en estas orientaciones un buen aliado para justificar su especificidad y finalidad en el ámbito escolar. El desarrollo de la corporeidad y la motricidad figura como un objetivo general de la educación física al tiempo que se le otorga a estos conceptos una posición central en la estructura del programa. Por lo tanto, la gimnasia tendrá que cumplir un papel específico en este renovado marco conceptual. Ahora bien, ¿qué supone una formación corporal en este marco? Sin duda, no se reduce a visualizar los aportes de la gimnasia a los «componentes condicionales de la motricidad» (ANEP, CEIP, 2008), sino a una concepción más amplia ligada a las capacidades que vimos en Castañer y Camerino. Si atendemos a lo que se prescribe para la gimnasia, encontramos ciertos objetos de enseñanza que dialogan con la categoría *formación corporal*. Así, se menciona a los «juegos grupales de conciencia corporal», para los que se explicitan aspectos como la estructuración; la alineación en diferentes posiciones (parados, acostados); los trabajos de pirámides en parejas, tríos y pequeños grupos, y las tareas de levantar en diferentes posiciones (decúbitos, posiciones invertidas) (ANEP, CEIP, 2008, p.255).

Sin embargo, es preciso advertir la presencia de otros contenidos que el programa incorpora para observar que, habiendo sido parte de la gimnasia, parecen haber asumido una identidad independiente. Tal es el caso del contenido definido como «conocimiento y conciencia corporal» que se prescribe para el nivel inicial (prescolares) y primer ciclo (primer y segundo año escolar). Este contenido se divide en dos grandes bloques temáticos: Percepción del cuerpo y Percepción del entorno. Aquí es posible reconocer la semejanza con las capacidades perceptivo-motrices difundidas por los autores españoles y que la Gimnasia del ISEF del Plan 2004 asumió como propias. Así, para este contenido se prescribe la estructuración y la orientación espacialidad; la estructuración y la orientación temporal; la noción de cuerpo global y segmentario, y los apoyos y las formas corporales posibles. Este solapamiento se produce también con el macro contenido definido como *actividades expresivas*, donde la «sensopercepción» se incluye como objeto de enseñanza de la Expresión Corporal, en la que aparecen nuevamente la conciencia postural, los grados de tensión muscular y el reconocimiento de los movimientos en función de las superficies de apoyo, entre otros. Se evidencian así los límites un tanto difusos en los que la gimnasia comparte con otros contenidos la preocupación en torno al conocimiento y percepción del cuerpo.

Educación del movimiento: el rechazo a la tradición sueca

En esta segunda parte del texto, enfocamos la mirada en la categoría *educación del movimiento*, que también ocupó un lugar central en la órbita conceptual de la gimnasia. Al igual que la categoría *formación corporal*, se la puede rastrear en varios programas de gimnasia del ámbito de la formación inicial así como en los programas escolares de educación física.

Retomamos así el análisis de Mehl (1986) para entender que esta categoría estuvo vinculada con el origen de una nueva modalidad de gimnasia que tomó aportes de «las escuelas de arte de movimientos coreográficos, de preponderante origen alemán» (p.199). Esta iniciativa, a cargo de profesores¹¹ que buscaban romper con el entumecimiento y la pasividad propia de la gimnasia sueca, puso el acento en movimientos más sueltos y oscilantes. Y en este sentido, Mehl (1986) explica que

Así nació una nueva clase de trabajo modelador cuyo objetivo no era eliminar los defectos corporales y educar para la postura militar, como en la gimnasia nórdica, sino educar para buscar movimientos sueltos. Junto a la formación corporal nórdica, se había colocado la formación del movimiento (la expresión procede de Gaulhofer) (p.1995).

En este punto, interesa detenernos en el final de la cita anterior para observar una vez más la presencia de la gimnasia natural austríaca de Gaulhofer y Streicher. A la formación corporal recuperada de la tradición nórdica, como ya vimos, estos reformadores incorporarán también la tradición alemana definida como *arte del movimiento*. En esta orientación se encuentran las ejercitaciones acrobáticas, los movimientos coreográficos propios de la danza y la educación rítmica. De esta manera, la *formación del movimiento* se configuró como otro pilar de la propuesta de la gimnasia natural austríaca. En apartados anteriores señalamos que este concepto fue reeditado también por la producción alemana difundida localmente a partir de los años sesenta. Con estos referentes, aquella formación del movimiento llega a la región traducida como *educación del movimiento* (*Bewegungsbildung*). Es importante señalar que se trató de un concepto que no se limitó a la red conceptual de la gimnasia, sino que tuvo un alcance más amplio donde cada uno de los *agentes* de la educación física, como se solía decir, colaboraba en algún sentido con esta educación del movimiento. Por lo tanto, en un panorama un tanto confuso, se podía leer de la misma manera como un objetivo general de la educación física o como una finalidad propia de la gimnasia.

11 En su texto, Mehl menciona a Jaques Dalcroze y a Rudolf Bode como referentes de estas iniciativas.

Desde la corriente alemana se difundió esta categoría, admitiendo algunos matices interpretativos. En palabras de Lisselot Diem (1970), la educación del movimiento remite a la capacidad de movimiento que tiene por fin contribuir a la seguridad del individuo, pues obtener logros otorga seguridad. De esta manera «la seguridad de movimiento se transfiere al diario vivir: yo soy capaz de girar, esquivar, reaccionar velozmente» (p.19).

En Annemarie Seybold¹² (1970) se observan algunas distinciones en relación con este concepto. Desde su perspectiva, la educación del movimiento era un contenido a trabajar en la educación física y ello suponía «hacer económico el movimiento en el deporte y *cultivarlo en la gimnasia*, enseñar a dominar el propio movimiento y tenerlo a disposición de las propias necesidades» (p.10). Seybold se opuso a la impronta deportivizada que había asumido la Escuela de Deportes de Colonia criticando el rumbo que habían marcado sus colegas Carl y Lisselot Diem. Al respecto, la autora advertía:

Por lo tanto, pienso que al término *gimnasia*, que muchas veces en mi país se entiende solo como gimnasia competitiva, habría que darle una nueva base, un término más correcto que expresase bien lo que estamos haciendo en las escuelas. Yo personalmente me inclino por la expresión de *gimnasia escolar*. Este término no está difundido, tampoco sé si será aceptado y difundido un día, pero yo veo una necesidad de hacer la distinción (Seybold, 1970, p.13).

Esta distinción implicó una ruptura con la gimnasia correctiva y competitiva, tomando distancia de las formas acrobáticas especializadas propias de la performance deportiva. Por lo tanto, la gimnasia escolar que ella proponía se alejó decididamente de la gimnasia competitiva criticando la rigidez de los gestos deportivos. Esto no supuso en Seybold un rechazo al deporte en sí mismo, sino una defensa de una gestualidad natural que debía ser promovida en el ámbito escolar. La disputa entre artificio y naturaleza resultó un eje fundamental en su obra, desde la que defendió en todo momento a lo natural como algo de un valor profundamente educativo. Al respecto, Seybold (1970) dirá que el movimiento natural se basa en la arquitectura del cuerpo humano y sus articulaciones obedeciendo a las leyes físicas del cuerpo y que siempre es un movimiento total, fluido y rítmico, compuesto por tres fases: el impulso contrario, el acento y el fin. Por lo tanto, los ejercicios físicos necesarios para el desarrollo de niños y niñas debían responder a este estilo natural y respetar su desarrollo y su maduración.

12 Dentro de la amplia producción de esta autora destacamos los libros *Principios pedagógicos en la educación física* (1974) y *Principios didácticos en la educación física* (1976) como los de mayor influencia. Estos libros, estuvieron presentes en la bibliografía de muchos cursos de la formación inicial de diferentes planes de estudio.

Desde este enfoque, pensar una gimnasia escolar¹³ supuso para Seybold ejercitarse para «cultivar el movimiento» asegurando una riqueza, una diversidad y una búsqueda de un estilo propio. En su esquema de trabajo, la educación del movimiento cobraba centralidad como tema principal. De ahí que las clases se organizaran en relación con los ejercicios presentados como *tareas de movimiento* asociados a una diversidad de materiales como cuerdas, pelotas, bastones, aros o bancos suecos, entre otros. La importancia de la clase radicaba en la variedad de actividades y de materiales a utilizar. En este sentido, al decir de Seybold (1974), «las minúsculas unidades de la vida cinética, significativas en sí mismas» (p.106), como correr, saltar, lanzar o trepar constituían los ejes estructuradores de la clase, sobre todo, en los primeros años escolares.

Así, el lema principal de esta educación del movimiento y de este período se puede sintetizar de la siguiente manera: proponer la mayor cantidad de ricas, amplias y variadas experiencias de movimiento.

Esta perspectiva fue ampliamente difundida en el ámbito local con una recepción que permeó de manera decisiva la manera de entender una educación del cuerpo destinada a la infancia. En Langlade y Rey de Langlade (1970) se puede leer a la educación del movimiento como *educación motriz*, al respecto de la cual señalan que

Por educación motriz nos referimos a la calidad y adecuación del movimiento, incluyendo respuestas motrices básicas para la vida de relación, y algunas destrezas de profunda repercusión en el área de los valores del espíritu. En el campo práctico se interpretan como actividades fundamentales de: caminar, correr, saltar, levantar, transportar, equilibrios, etcétera (p.415).

Esta educación motriz, siguiendo a Langlade y Rey de Langlade, favorece la capacidad motriz natural y desarrolla la seguridad del movimiento mediante refinadas coordinaciones (1970, p.314). Esta interpretación fue difundida también en varias asignaturas en el ISEF. Al igual que el concepto de formación corporal, la educación del movimiento se configuró como el otro gran eje de los cursos de Gimnasia Formativa de las décadas del ochenta y del noventa.

Con respecto al escenario escolar de aquella época, la noción de educación del movimiento aparece como uno de los objetivos del programa de 1986. Al respecto se señala que: «Significa incrementar y desarrollar la capacidad motora del niño, perfeccionando sus estereotipias de movimiento, enriqueciendo para ello su mundo de movimientos con nuevas experiencias motrices» (CNEF, 1986,

13 Arriesgamos decir que en esta expresión se advierte un uso indistinto de *gimnasia* y de *educación física*.

p.16). También se la vincula con el problema de la coordinación neuromuscular, la capacidad de percepción del espacio-tiempo y la búsqueda del mejoramiento de la educación rítmica (pp.16, 17). En este punto, interesa destacar que dentro de la noción de educación del movimiento y sus posibles interpretaciones hay una constante que, como veremos, siempre estará ligada a este concepto. Con diferentes denominaciones como *acciones básicas*, *núcleos cinéticos naturales* o *habilidades básicas*, las referencias a saltar, caminar, correr, trepar, entre otras, permanecerán vinculadas a la tarea de educar el movimiento, y es así que en el programa escolar de 1986 se las define como *formas básicas de movimiento primarias y secundarias*. Por lo tanto, pensar una educación del movimiento estará sumamente ligado a la ejercitación de estas formas básicas, propiciando ricas y variadas experiencias.

Un movimiento educado es un movimiento coordinado

En apartados anteriores insinuamos las influencias de la corriente de educación psicomotriz que permearon tanto al escenario de la formación inicial como al ámbito escolar. En este sentido, proponemos ubicar a la categoría educación del movimiento en el influyente contexto de esta corriente. Para ello, resulta más que oportuno recuperar la perspectiva de otro referente regional de la gimnasia, el argentino Alberto Dallo, contemporáneo de Langlade, quien, a nuestro entender, plantea una muy buena síntesis para comprender los sentidos otorgados a esta categoría, su relación con la gimnasia y las afectaciones del discurso psicomotriz.

En Dallo (1986), un movimiento educado es aquel que alcanza una forma acabada, o forma fina, bella y económica de ejecución. Se lo concibe como una integración armoniosa de la iniciación, del desarrollo y de la finalización paulatina que todo movimiento tiene (Medau en Dallo, 1986, p.25). Para Dallo (1986, p.23), la educación del movimiento refiere al desarrollo de la capacidad motora del hombre, entendida como la disponibilidad o recurso que el hombre posee para elaborar una imagen motora y dar una respuesta adecuada a las situaciones que enfrenta ya sea en el campo de la gimnasia, el juego, el deporte, la danza, la vida en la naturaleza o el trabajo y la vida de relación en general. Observamos la perspectiva amplia en relación con una educación del movimiento que no se reduce a las prácticas gímnicas, sino que implica cualquier otro tipo de movimiento propio de la danza, del deporte o del juego, entre otras prácticas, pero, como señala el autor, no es plausible una educación del movimiento sin la posibilidad de un trabajo sistemático e intencionado que tenga como fin la ejercitación de la coordinación. En este sentido, justifica la tarea específica de la gimnasia afirmando que

Hay que reconocer que la única actividad que permite dosificar un planteo de la intensidad y complejidad de una estructura de movimiento-ejercicio

es la gimnasia, pues en ella se crea el ejercicio intencionalmente para el efecto y no en otras actividades donde se aprende una técnica de movimiento para poder jugar, danzar o trabajar y donde la coordinación subyace como un elemento más y una vez alcanzado su nivel de ejecución puede transformarse en estereotipias (Dallo, 1986, p.29).

Subyace la idea de una gimnasia que educa el movimiento superando las formas rígidas (técnicas) presentes en los deportes. En ese sentido, la práctica gímnica pretende romper con las «estereotipias» deportivas justificando su papel central en una educación del movimiento. Un deportista, señala Dallo (1986), domina «las técnicas de su deporte y como accionar su cuerpo al servicio de esa técnica, pero no le interesa ni toma conciencia profunda de las multifacéticas posibilidades de movimiento de su cuerpo» (p.27). En definitiva, concluye que

el problema de la educación del movimiento pasa por la toma de conciencia, el reconocimiento de su propio cuerpo, de cómo se mueven las partes aisladamente o en una unidad total, de su dinámica, de las posiciones que puede adoptar y su equilibrio estático y cinético; de las posibilidades y limitaciones para poder desarrollar el llamado «sentido de movimiento» (Dallo, 1986, p.27).

El influyente discurso de la corriente de educación psicomotriz será un soporte fundamental en esta tarea. Los estudios y evoluciones de «los fundamentos psicomotrices» desarrollados en Francia, señala Dallo (1986), «dan la fundamentación de los trabajos gimnásticos en la actualidad; el enriquecimiento de sus objetivos y muy especialmente la justificación e importancia de la educación del movimiento» (p.24). Advertimos en Dallo un esfuerzo por marcar las distinciones que admite una educación del movimiento a partir de las diferencias posibles entre gimnasia y deporte y en ese sentido, es posible encontrar ciertas similitudes y afinidades con la postura de Seybold. De cualquier manera, el planteo de Dallo (1986, p.16) en el que se pretende distinguir la especificidad de la gimnasia, debe comprenderse en el contexto de la influyente corriente de educación psicomotriz. Un contexto particular que no pasa desapercibido para Langlade y Rey de Langlade. En el prólogo de la segunda edición de *Teoría general de la gimnasia*, sentencian que los aportes de esta corriente habían sido confundidos con gimnasia.

En el escenario de la formación inicial también se incorporan estos marcos conceptuales y nuevamente es ineludible la referencia a las *gimnasias formativas*. Si observamos los programas del plan de 1992, las familias de ejercicios que antes se organizaban en función de la segmentación corporal (legado de la gimnasia sueca) se agrupan y legitiman desde una lógica que pone en primer plano a la *coordinación* y a los esquemas y estructuras

espaciales y temporales. Resulta entonces que la familia de la locomoción, la marcha, la carrera y el salticado es la más apropiada para el desarrollo del sentido temporal y del uso del espacio. Los lanzamientos y las recepciones de objetos se justifican por su importancia en la coordinación óculo-manual y estructuración espaciotemporal. Finalmente, las trepas, los balanceos y las suspensiones son las familias de ejercicios que intensifican el desarrollo de coordinaciones generales (MEC-ISEF, 1992, p.2).

Por otra parte, en el ámbito escolar, las formas de movimiento primarias y secundarias, como se las designaba antes, en el programa escolar de 1986, se reeditan en el programa de 2005 bajo el nombre de *familias de movimiento* y adquieren un estatus de contenido propio.

En este punto es necesario detenerse en este concepto, también recibido aquí a partir de la corriente alemana, pero desprovisto de un sentido estrictamente evolutivo, sino más bien metodológico. Desde esta visión, los movimientos con un mismo núcleo cinético conformaban una familia específica que organizaba una secuencia adecuada para la enseñanza de ciertas destrezas. Esta expresión se utilizaba con frecuencia en el ámbito de la gimnasia, aunque en este programa no sea posible reconocer este vínculo. Esta distancia se puede apreciar cuando se explicitan los problemas que supone pensar la especificidad, objetivos y contenidos de la educación física:

Estos cuestionamientos, nos obligan a analizar e intentar acotar o imitar el objeto de saber de esta área. En la actualidad se puede afirmar que los contenidos propios del área del saber de la educación física, se organizan en un continuo, en cuyo centro se sitúan los contenidos más específicos tales como juegos, juegos deportivos y educación física de base (familias de movimiento, capacidades condicionales) (ANEP, CEP, 2005, p.9).

Los contenidos «más específicos» no son otros que el juego, el deporte, que figura como «juego deportivo» y la gimnasia, que aquí es invisibilizada por una «educación física de base». De hecho, por más que no se la nombre, sí se mencionan las capacidades condicionales y las familias de movimiento como parte de esta educación física de base, evocando así, parte del entramado conceptual de la gimnasia.

Esta ruptura será reeditada en el siguiente programa escolar, como veremos a continuación.

El triunfo de la perspectiva desarrollista: habilidades motrices básicas

Como vimos hasta ahora, la trayectoria conceptual en torno a educación del movimiento estuvo marcada, al igual que la categoría formación corporal, por influencias de diferentes tradiciones que permearon el campo de la educación física. En este final, retomamos un marco conceptual que apenas insinuamos en apartados anteriores, pero que, sin duda, estuvo presente en todo el recorrido. Nos referimos al potente campo de producción que tomó como objeto al aprendizaje y desarrollo motor.

Según Liliana Rocha (2012), debemos ubicarnos en la segunda mitad del siglo xx para identificar los primeros trabajos e investigaciones que comenzaron a conformar en el interior de la educación física un campo específico con producción referida al aprendizaje y desarrollo motor. Las teorías del desarrollo motor, tanto en la perspectiva europea como en la americana, no solo explicaron los cambios evolutivos desde el nacimiento a la vejez, sino que se convirtieron en potentes discursos para predecir y prescribir aquello que debía hacerse en los diferentes períodos de la infancia. En ese contexto de producción teórica, siguiendo a Rocha (2012), se concibió y afirmó la idea de un tiempo lineal, sucesivo y progresivo, cuyo punto de partida era una motricidad natural que se iría desarrollando hacia otra artificial, lo cual suponía una sucesión estable en el desarrollo y, por consiguiente, en el aprendizaje motor: motricidad refleja-básica-específica-especializada.

Estas teorías se pueden reconocer en la bibliografía difundida por la producción alemana mencionada. En Diem (1965), esta perspectiva desarrollista era una exigencia fundamental de los métodos modernos; entre las premisas básicas que describen el carácter de su método, explica que «cada estadio de desarrollo requiere su propio plan de ejercicios adecuados» (p. 27). Por otra parte, Seybold (1974) lo ratifica en su *principio de la adecuación al niño*, en el que explica cómo se producen los cambios motrices, psicológicos y sociales en los diferentes ciclos, agrupados en: ciclo escolar inicial (primer y segundo año), ciclo escolar medio (tercer y cuarto año) y ciclo superior (quinto y sexto año). Por cierto, se trata de una subdivisión de ciclos que se incorporó a los programas escolares de educación física y que aún conserva su estructura como se observa en el actual programa.

La perspectiva evolutiva también fue clave en la corriente de educación psicomotriz, más precisamente en la obra de Le Boulch. Estos marcos conceptuales y prescriptivos fueron un sustento muy significativo para la modalidad a la que hicimos referencia en el programa escolar de 2005, es decir, la *Educación Física de Base*. Dentro del ISEF se materializó en el curso Educación Física Básica correspondiente al plan de estudios 1992. Acordamos con Virginia Alonso (2012) en que esta asignatura se apropió de algunos aspectos ya vinculados a la práctica gímnic. En su análisis de la trayectoria de la gimnasia en los planes de estudio del ISEF, Alonso (2012) sostiene que

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. Esto plantea una necesaria redistribución de contenidos al interior del plan afectando directamente a la entonces Gimnasia Formativa I (p.8).

En este marco, correr, saltar o lanzar adquieren nuevamente un sentido evolutivo y desarrollista que da cuenta de una motricidad básica que es necesario desarrollar para que niños y niñas puedan ingresar luego a la esfera cultural, es decir, al mundo del deporte, de la danza, del circo, de la gimnasia o incluso a las acciones de la vida cotidiana. Este discurso que operó y aún opera con cierto efecto de verdad supone una expresión filogenética del movimiento humano dado que, a partir de un movimiento inicialmente reflejo, madurarán los movimientos elementales (el pararse, el caminar y la prensión de objetos) que, por influencia del medio ambiente estimulador, evolucionarán hacia distintas formas de correr, saltar o balancearse.

Esta perspectiva se materializa en el programa escolar (2008) concibiendo y prescribiendo las *habilidades motrices básicas*. En este documento se prescriben como un contenido indiscutible, sobre todo si se trata de edades tempranas. Afirmamos que, desde la perspectiva evolutiva y desarrollista, las habilidades básicas quiebran con el sentido que la gimnasia puede atribuir al caminar, lanzar, trepar, saltar, entre otros. Llegado a este punto, interesa recuperar la perspectiva del *pic* Educación Corporal. Dentro de estas producciones, destacamos el planteo de Laura Pagola (2015) cuando señala que, en tanto usos del cuerpo, la gimnasia los enseña para hacerlos eficientes, precisos, fluidos y armónicos. Desde este lugar, se presentan como técnicas que toma la gimnasia como objetos de enseñanza desactivando los que el dispositivo desarrollista. Si pensamos la enseñanza de la gimnasia desde una relación de saber, coincidimos con la manera en como plantea el problema Pagola (2015):

Se entiende que en todos los casos la enseñanza de la gimnasia debe brindar los saberes que requiere el ejercicio del cuerpo, las técnicas de movimiento, la promoción de nuevos y más adecuados usos del cuerpo que amplíen y profundicen la relación con él desde un lugar de saber y de libertad, no de necesidad (p.63).

Adherimos a este planteo en tanto brinda pistas para repensar el tratamiento que se le ha dado a la gimnasia al interior de la escuela. De igual manera, arriesgamos a decir que es posible poner a dialogar este enfoque con algunos aspectos que formulamos en el rastreo de la categoría educación del movimiento. Sin duda es un concepto que en la actualidad es difícil sostener dado la impronta tecnicista y desarrollista en la que fue concebido. De todas

formas, alcanzar ciertos grados de libertad o buscar nuevos usos del cuerpo puede encontrar algunos puntos de encuentro con las preocupaciones estéticas de Seybold, con aquella búsqueda de un estilo propio, o la importancia de lograr autonomía, riqueza y variedad en el movimiento.

Consideraciones finales

Iniciamos este texto con un diagnóstico poco alentador para la gimnasia en el escenario escolar. A partir de los sentidos que se le atribuyen a la gimnasia en el actual programa escolar de educación física recuperamos algunos conceptos que han estado inscriptos históricamente en la órbita de la gimnasia, como vimos con la categoría formación corporal y educación del movimiento. En un recorrido por diferentes tradiciones y marcos conceptuales observamos cómo estas categorías se fueron resignificando en el ámbito local. De esta manera, dimos cuenta de los sentidos que se le atribuyeron a dichas categorías en diálogo con bibliografía especializada y con documentos programáticos donde se difundieron localmente.

En este análisis fue posible construir una trayectoria de estos conceptos mostrando continuidades y rupturas entre el escenario de la formación inicial y el ámbito escolar. Este rastreo evidenció un panorama para nada homogéneo que admite interpretaciones diversas. En ese sentido, el recorrido que planteamos en este trabajo procuró abrir una posible hoja de ruta para profundizar el tema, no para cerrarlo.

Si tomamos la sugerencia de Rodríguez Giménez (2018) en la que nos invita a recuperar la categoría de formación corporal para volver a pensarla teóricamente, cabe entonces preguntarnos sobre el cuerpo del que habla la gimnasia. ¿Se trata, pues, del cuerpo *orgánico*, aquel que asienta sus bases en una episteme fisiológica y biologicista? En ese caso, hablaremos de un cuerpo que remite a lo natural o físico, a lo extenso, material y sustancioso, a algo dado y constante (Crisorio, 2017). Desde este lugar, las ideas de capacidad y de desarrollo parecen cobrar sentido. Si no fuera este, ¿es el cuerpo *psicosomático* que nos dejara como legado Le Boulch? Entonces, unificadas la psicología y la biología, hay un esquema y una imagen corporal, lateralidad, temporalidad y toda una nomenclatura que define los saberes corporales en juego. Por el contrario, ¿es el *cuerpo fenomenológico* capaz de percibirse y representarse plenamente? ¿es el «cuerpo propio» que nos ofreció Merleau Ponty y que conocimos inicialmente por las lecturas de Trigo? En ese caso, el binomio corporeidad-motricidad parece resolver los problemas del saber del cuerpo y la gimnasia deberá actuar en consecuencia.

Entonces, ¿de qué formación corporal habla la gimnasia que se prescribe en el programa escolar? ¿Responde a una u otra tradición o es una combinación de todas? En cualquier caso, tendremos que hacernos cargo de esta

respuesta reconociendo las inevitables consecuencias teórico-conceptuales y, por ende, los efectos directos en las prácticas de enseñanza de la gimnasia. No se trata de una discusión menor si se pretende ubicar a la categoría *formación corporal* en el orden de la enseñanza y como un objeto específico de la gimnasia, tal como puede leerse en el programa escolar.

En el mismo sentido, podemos volver a preguntarnos por la categoría *educación del movimiento* en tanto concepto que estuvo presente en las delimitaciones conceptuales de la gimnasia. Fue advertida su problemática denominación, pero también las posibilidades de recuperar algunos sentidos implícitos en este concepto para resignificarlos en las propuestas actuales de enseñanza de la gimnasia. En este punto, insistimos con las proximidades que se pueden establecer con algunos planteos actuales. Cuidando la notoria distancia teórica, aquella educación del movimiento puede dialogar con las advertencias de Crisorio (2015a) referidas a la nula preocupación en la educación física actual por la economía, el ritmo, la armonía, la precisión y el dinamismo del movimiento o a la escasa preocupación por enseñar a moverse con virtud, con excelencia. Desde este lugar, ¿qué puede hacer la gimnasia con esto? ¿Qué tiene para decir de la destreza y la gracia?

Finalmente, si se trata de una práctica corporal en la que se establece una relación particular con el cuerpo, ¿qué relación es esa? Algunas pistas nos las vuelve a brindar Pagola (2015) cuando afirma que la gimnasia «constituye en su sentido más amplio, una práctica que otorga la posibilidad de seleccionar ejercicios para aportar sentido y significación al saber del cuerpo que debería conducir a la independencia motriz» (p.64). Es una orientación válida para ser repensada al interior de la escuela, pero es necesario advertir que en esta proposición se establece otra mirada del cuerpo. Se piensa más bien un cuerpo que se inscribe en el orden simbólico, efecto de la cultura, donde no hay ni unidad ni conciencia corporal y menos aún, una semejanza con *organismo*. En este marco la gimnasia es concebida en tanto práctica corporal. Esto supone que no es una actividad física ni psicofísica, producto o efecto del funcionamiento orgánico, y, por ende, susceptible de ser investigada desde la fisiología, la psicofisiología o las neurociencias, sino una práctica histórica y, en consecuencia, política (Crisorio, 2015b).

En definitiva, planteamos la necesidad de una discusión que permita rescatar a la gimnasia de la posición estanca en la que se encuentra dentro del escenario escolar. Un debate que permita reconocer diferentes tradiciones que han permeado al campo y las consecuencias que han tenido en el terreno de la enseñanza, más precisamente en la enseñanza de la gimnasia. Se trata de una tarea que implica repensar desde lo conceptual a esta práctica corporal. Quizá sea válido recuperar y resignificar ciertos legados si asumimos que el contenido de todo concepto es su historia.

Bibliografía

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP), CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (CEP) (2005). *Programa de Educación Física Escolar*. Montevideo: ANEP.
- (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: ANEP.
- ALONSO, V. (2012). La cuestión de la gimnasia (o la gimnasia en cuestión): trayectos de una disciplina dentro y fuera del Instituto Superior de Educación Física [ponencia]. *XIV Encuentro Nacional y IX Internacional de Investigadores en Educación Física. Formación en educación física y políticas de educación en Uruguay: estado actual del debate*. Montevideo: ISEF. Recuperado de <http://isef.edu.uy/wp-content/uploads/2014/10/ALONSO-2.pdf>
- CASTAÑER, M., y CAMERINO, O. (1991). *La Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Barcelona: Inde.
- COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (CNEF) (1986). *Programa de Educación Física Nivel Escolar*. Montevideo: CNEF.
- CRISORIO, R. (2015a). La educación física que viene. En R. CRISORIO, L. ROCHA y A. LESCANO (Coords.), *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (pp.31-39). La Plata: UNLP.
- (2015b). Actividad(es) Física(s) versus Prácticas Corporales. En E. GALAK y E. GAMBAROTTA (Eds.), *Cuerpo, educación, política. Tensiones epistémicas, históricas y prácticas* (pp.21-39). Buenos Aires: Biblos.
- CRISORIO, R. (2017). *El cuerpo, entre Homero y Platón*. Buenos Aires: Biblos.
- DIEM, L. (1965). Los estadios de la actividad física y del movimiento físico en el niño como medios educativos. En DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN, *Líneas rectoras*. Buenos Aires: DNEFDR.
- (1970). Individualización, especialización, socialización: tres aspectos de una pedagogía del deporte. En MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, ADMINISTRACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN, *V Congreso Panamericano de Educación Física* (pp.21-37). Buenos Aires: Amibef.
- DALLO, A. (1986). La educación del movimiento. *Stadium*, 20(115), 23-29.
- GIRALDES, M. (1985). *La gimnasia formativa en la niñez y adolescencia*. Buenos Aires: Stadium.
- GIRALDES, M. (2001). *Gimnasia. El futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones*. Buenos Aires: Stadium.
- LANGLADE, A. (1956) *Manual de didáctica de la gimnasia*. Publicación n.º 1, Montevideo.
- LANGLADE, A., y REY DE LANGLADE, N. (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- (1986). *Teoría general de la gimnasia*. 2.^a ed. Buenos Aires: Stadium.
- MEHL, E. (1986). *Citius, Altius, Fortius. Sobre la historia del concepto «Gimnástica»*. Separata del tomo IV, fascículo 2. Madrid: Unidad de Investigación y Documentación del Instituto Nacional de Educación Física.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (MEC) e INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (ISEF) (1992). *Programa de Gimnasia Formativa I*. Montevideo: MEC-ISEF.
- (2004). *Programa de Gimnasia*. Montevideo: MEC-ISEF.
- PAGOLA, L. (2015). La enseñanza y la transmisión de la gimnasia en el marco de la educación corporal. En R. CRISORIO, L. ROCHA y A. LESCANO (Coords.), *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (pp.62-68). La Plata: UNLP.
- RAUCH, A. (1985). *El cuerpo en la educación física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- ROCHA, L. (2012). *El aprendizaje motor: una investigación desde las prácticas* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata).

- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2018). Sobre el saber y el conocimiento del cuerpo en la educación física: elementos para un balance a partir de la experiencia uruguaya. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Estudios Socioculturales del Deporte*, 9(2), 52-64. <https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/61260>
- SEYBOLD, A. (1970). *Apuntes de los cursos de la Dra. Annemarie Seybold Brunnhuber* [recopilación a cargo de Prof. Frauke Hinkelbein]. Buenos Aires: Servicio Educativo Argentino.
- TRIGO, E. (Coord.) (2000). *Fundamentos de la motricidad*. Madrid: Gymnos.
- URUGUAY (2007). Ley n.º 18.213. Educación Física Obligatoria en todas las Escuelas de Enseñanza Primaria desde el año 2009. Recuperado de <http://impo.com.uy/bases/leyes/18213-2007/1>

Análisis de la influencia de la psicomotricidad en el saber de la gimnasia en Uruguay entre 1980 y 2008

CECILIA RUEGGER

Introducción

Este trabajo forma parte de un programa de investigación del Grupo «Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo» (EFEEC) que apunta a profundizar en la influencia del discurso de la psicomotricidad en la constitución del saber de la educación física.¹ En ese marco se desarrolló la tesis de maestría *Saber y conocimiento del cuerpo: la constitución de la psicomotricidad en Uruguay y su enseñanza en la Universidad de la República* (Ruegger, 2018a) con el fin de generar una matriz teórica que permitiera abordar las siguientes interrogantes: ¿Con qué corrientes de la psicomotricidad se establecieron afinidades teóricas? ¿Qué autores y conceptos se extrapolaron? ¿Qué saber del cuerpo y del movimiento fue tomado como discurso por la educación física? ¿Qué aportes ha dado el entrecruzamiento de estas disciplinas a los objetos de la educación física?

Varios trabajos nos permiten suponer que se ha dado un proceso de invisibilización de las relaciones entre la psicomotricidad y la educación física que contribuye a consolidar una educación física como práctica pedagógica, donde la enseñanza es un medio tecnológico al servicio de la tarea educativa y no como un compromiso con la transmisión cultural. Incluso, en los últimos años se han incorporado importantes críticas a la corriente psicomotriz de la educación física provenientes de autores y bibliografía brasileña y argentina que han contribuido a soslayar los efectos de esta naturalización o su rechazo, lo que entendemos afecta en especial a la gimnasia. En este sentido, las ideas que aquí presentamos no buscan posicionarse desde la educación física psicomotriz ni abogar a favor de su condición desarrollista, naturalista y eminentemente psicopedagógica. La intención es de carácter propositivo, en tanto se busca rescatar algunas nociones y procesos que persisten como contenidos de enseñanza en la educación física escolar y que entendemos

¹ Este programa de investigación se organiza en función de tres tópicos: el cuerpo en tanto saber puesto a funcionar en ambos discursos, la influencia del componente disciplinario de la psicomotricidad en la educación física y la incidencia en la educación del cuerpo y en la enseñanza de un supuesto saber del cuerpo de niñas y niños, en el marco de la educación física escolar y de la educación psicomotriz como pedagogías corporales insertas en la educación inicial y primaria.

constituyen producciones de conocimiento que aportaron al saber de la gimnasia, a su carácter sistemático e intencional.

Como punto de partida contextualizaremos los vínculos entre la psicomotricidad y la educación física haciendo foco en la situación latinoamericana y uruguaya. Presentaremos en forma recortada las tradiciones y escuelas de la psicomotricidad y su posicionamiento en relación con el saber implícito o explícito del cuerpo. A partir de este análisis buscaremos poner en evidencia que la afectación de la psicomotricidad² en la educación física se vincula fundamentalmente a la psicomotricidad educativa francesa surgida en la década del sesenta, y dentro de esta, a aquellas propuestas con foco en el cuerpo instrumental o en el cuerpo consciente, constituyendo una producción propia de la educación física por la influencia del crecimiento de las investigaciones en neurofisiología, y de la psicologización de todas las prácticas educativas (Behares, 2016). Finalmente, nos proponemos rescatar la preocupación por la conciencia corporal en tanto saber,³ y sus derivas como percepción corporal, percepción del espacio-tiempo, lateralidad, prácticas corporales introspectivas, tono, contacto, inmovilidad, entre otras, como discusiones de la gimnasia y producciones teóricas que si bien no surgen con esta corriente, se desarrollan y toman relevancia en este contexto teórico y práctico de la educación física.

2 Es importante tener en cuenta que los comienzos de esta práctica terapéutica y educativa datan de 1940 en Dinamarca, pero su consolidación y reconocimiento es de la segunda mitad del siglo xx.

3 Es importante marcar desde el comienzo de este trabajo la diferencia teórica que establecemos entre conocimiento y saber. El conocimiento se basa en la posibilidad de que «todo o casi todo debe ser posible de representar» (Behares, 2013). Se presenta como un conjunto de textos que estructuran una versión estable y holística del mundo, partiendo del recurso de la representación transparente, por lo cual, en cierto sentido, implica la inercia. Pero justamente allí donde es (im)posible representar es que radica la lógica del saber, el funcionamiento de la ciencia y la posibilidad de enseñanza, de singularidad; en fin, la posibilidad de ser sujeto. El saber es del orden del *Real* lacaniano, de la falta, de lo que se resiste a ser representado, precisamente porque falta. «El sujeto se inscribe en el conocimiento mediante el saber, es decir, mediante la falta» (Behares, 2013, p.252).

Tensiones entre la psicomotricidad y la educación física

Como veremos a continuación, hay acuerdo entre los diferentes autores en que la psicomotricidad fue uno de los discursos precursores (o instituyentes) de una preocupación epistémica en la educación física.

En un análisis sobre las corrientes de la educación física española, Benilde Vázquez (1989) sostiene que la lectura exclusivamente biologicista del cuerpo humano empezó a ponerse en entredicho a partir de la influencia de otras ramas del conocimiento. La educación física comienza así a apartarse de las influencias médicas y busca nuevas respuestas en las ciencias humanas y sociales. Sostiene la autora que, de esta forma, se vincula con la educación psicomotriz y origina una nueva tendencia dentro de la educación física, que

[Se] concibe como una educación dirigida no ya al cuerpo como entidad meramente biológica, sino a una entidad psicosomática en la cual las estructuras motrices se desarrollan en interacción constante entre el «yo» y el medio, ya sea físico o social. Esta entidad psicosomática se resume básicamente en el *esquema corporal* (Vázquez, 1989, p. 82).

La situación en Brasil fue similar. Valter Bracht (1996), referente académico de la educación física brasilera y latinoamericana, plantea que al inicio de la década del ochenta se instauró en Brasil una crisis de los modelos hegemónicos⁴ que sostuvieron el campo de prácticas que constituían la educación física, donde surgen «nuevas interpretaciones (propuestas), que, como norma, hacen la crítica a la educación física establecida» (Bracht, 1996, p. 28); entre las que cita a la psicomotricidad. Sostiene incluso que este fue uno de los discursos que la educación física esgrimió para legitimarse en el ámbito educativo.

La influencia de la psicomotricidad parece haber sido aún más sobresaliente en Argentina según María Eugenia Villa (2006), quien en su tesis de maestría plantea que

Toda esta concepción psicomotriz del movimiento y su importancia en la educación no tardó en instalarse en el campo de la educación física en nuestro país [Argentina], sobre todo a partir de los aportes del Dr. Jean Le Boulch y su método psicocinético, creado en 1966... (pp. 52-53).

[...] En este contexto se desarrolla en nuestro país hacia 1978-80 lo que caracterizamos como «corriente psicomotriz» (p. 56).

4 Por *modelos hegemónicos* el autor se refiere a los ejercicios gimnásticos y, después de la Segunda Guerra Mundial, al deporte. La educación física justificaba su sentido y cumplía su función higiénica y moral bajo la influencia de las instituciones médica, militar y deportiva.

Podemos ver materializados los efectos de este atravesamiento de la psicomotricidad en la educación física escolar argentina en un trabajo de Ángela Aisenstein (1996), autora que evidenció que coexistían al menos cuatro enfoques didácticos en la educación física de la escuela, vinculados a distintas concepciones sobre los saberes y haceres que cada una de estas versiones reconocía como válidos en términos epistemológicos. Uno de ellos es el psicomotriz.

Psicomotricidad; tomada como aparece en la escuela, tal vez empobrecida y cristalizada, y no como se la estudia y reelabora en las instituciones especializadas, se enrola en las corrientes «renovadoras», siendo su principal esfuerzo el de integrar el cuerpo con la mente, o el movimiento con los afectos y el pensamiento (Aisenstein, 1996, p. 13).

Con relación a la situación nacional, este proceso presenta interesantes interrogantes. Ya en 1974, el profesor Alberto Langlade —principal referente de la educación física uruguaya del siglo pasado—⁵ escribía un artículo en la revista *Stadium* titulado «Educación física y psicomotricidad», en el que manifestaba su preocupación por los cuestionamientos que desde la psicomotricidad francesa se estaban llevando adelante a la educación física como práctica educativa escolar y sobre las iniciativas de suplantarla por educación psicomotriz

Desde hace tres o cuatro años estaba tentado por escribir un breve trabajo que resumiera nuestra posición frente al impacto que han determinado en el área de la educación física las actuales contribuciones emergentes de los estudios sobre psicomotricidad.

Más aún sobre lo que entiendo es un enfoque discutible de algunos especialistas en psicomotricidad, maestros de enseñanza primaria e incluso, profesores de educación física, que intentan suplantar en algunos años escolares la educación física por la psicomotricidad (Langlade, 1974, p. 28).

Langlade hace especial referencia, a modo de cuestionamiento, al surgimiento de la educación psicomotriz como prolongación de la reeducación psicomotriz. También alude a la forma en que se trasladaron los principios rectores, el método, los procedimientos y las técnicas de niños y niñas inadaptables a niñas y niños normales como solución de continuidad,⁶ y fundamenta

5 Sobre la importancia del Prof. Langlade para la formación en educación física uruguaya, cf. Torrón (2015).

6 Esta consideración de niños normales e inadaptados es propia del autor, para el cual la educación física en ningún momento «ha sido pensada y dirigida a otra calidad de niños que los normales» (Langlade, 1974a, p. 34).

que los argumentos esgrimidos para suplantar la educación física parten de un «conocimiento desactualizado» (Langlade, 1974b, p. 18).

Además, plantea cuál es a su parecer el ámbito en que la educación psicomotriz tiene un papel específico:

...la educación corporal de los niños débiles profundos, medianos y ligeros, la reeducación de perturbaciones frente a los aprendizajes escolares y de relación, la colaboración terapéutica en el tratamiento psiquiátrico de adolescentes y adultos, y la educación preescolar siempre y cuando incorpore sesiones de juego (Langlade, 1974b, p. 20).

En el caso de los *niños normales*, la cita a continuación parece relevante, ya que Langlade le da lugar a la incorporación de la educación psicomotriz y hace importantes delimitaciones que implicarían —a nuestro entender— la inclusión de ciertos saberes y metodologías de la educación psicomotriz, pero no del personal especializado en la materia (el psicomotricista):

...con los niños normales de primero, segundo y tercer año de la enseñanza primaria, aceptamos que además de sus clases de educación física se apliquen, si se estiman necesarios, algunos aspectos emanados de la educación psicomotriz.

Aclaremos más aún. Los niños normales de estos años escolares dentro de un proceso educacional gozarán de clases de educación física. Fuera de estas clases y *dictadas por el maestro del curso* y si estos lo creen necesario, aceptamos la contribución de la educación psicomotriz diferenciada definida como «la que va a facilitar la adaptación del niño a ciertos escollos del medio sociocultural y en especial los representados por los aprendizajes escolares» (Langlade, 1974b, p. 20).

Puede que sobre este escenario se haya dado la confusión entre la psicomotricidad y la educación física, por lo cual el profesor —y no la maestra— incorporó en su tarea el discurso de la psicomotricidad, confusión o influencia que el destacado profesor consideraba que iba a ser más importante en el futuro.

Finalmente y con agradecido reconocimiento no hemos vacilado en asignar a la educación psicomotriz una influencia de gran valor positivo en el acervo y evolución de la educación física. Incluso estas influencias ya observables en el presente lo serán aún más en un futuro (Langlade, 1974b, p. 22).

Diez años después de este artículo, en ocasión de la segunda edición de uno de sus textos emblemáticos al que los artículos de este libro rinden homenaje— *Teoría General de la Gimnasia* (1986)—, que escribiera

junto a su esposa, Nelly Rey de Langlade, los autores más allá de aclarar en unas palabras preliminares que se corregirán ciertos errores encontrados en la primera edición, se enfocan especialmente en este tema, lo que denota la preocupación al respecto. El problema en este caso se presenta entre la psicomotricidad y la gimnasia. Además, entendemos que en el afán por diferenciar un campo de otro los autores avanzan en especificar los aportes que la psicomotricidad ha hecho a la educación física.

...la educación psicomotriz en su interpretación francesa [...] se ha extendido —principalmente en algunos países sudamericanos— y por falta de información adecuada *ha sido confundida con gimnasia*.

Fuera de que sus objetivos son distintos a toda forma de gimnasia y que se vale en el área del movimiento de técnicas y ejercicios ya existentes, es interesante señalar que la educación psicomotriz nos ha mostrado:

1. Una nueva manera de pensar en relación a la problemática educativa del movimiento.
2. Que ha ampliado el campo de fundamentación de la gimnasia ofreciendo enfoques más científicos y una terminología más precisa.
3. Que nos ha participado de un conocimiento más cabal de las repercusiones del movimiento en el campo del comportamiento.
4. Que nos ha llevado a una mayor consideración general de los aportes perceptivos y de la representación simbólica en la interpretación de toda actividad motriz (ampliando la interpretación neurológica).
5. Que nos ha permitido interpretar los problemas de ejecución observados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje como perturbaciones, ya sea en el área del esquema corporal, principalmente en la afirmación de su lateralidad o en trabas en su estructuración perceptiva.
6. Que ha actualizado en entrenamiento sensorial ya preocupación evidente en Gaulhofer-Streicher... (Langlade y Rey, 1986, p.16).

Si bien mucho se ha escrito sobre la influencia de la psicomotricidad en la educación física entiendo que este pequeño recorte constituye una hoja de ruta fundamental para pensar los vínculos y entrecruzamientos acontecidos.

En primer lugar, se señala que la confusión ha sido entre la educación psicomotriz de interpretación francesa y la gimnasia, juicio con el que acordamos. Esta afirmación implica, por un lado, reconocer que el diálogo se estableció con un recorte bastante menor del campo de la psicomotricidad, como veremos más adelante, y que, además, eran todos profesores de educación física preocupados, en la década del setenta en Francia, por el sentido de sus prácticas docentes.

Uno de los principales exponentes de ese momento, el profesor Jean Le Boulch (2001), escribía en su último libro

En los años cincuenta la educación física tradicional se dividía en dos prácticas llamadas complementarias, pero en realidad contradictorias

- Una gimnasia construida llamada formativa.
- Una gimnasia funcional llamada de aplicación.

Mi primer método consistió en dejar de lado la primera para dedicarme a la segunda (p.107).

En el segundo párrafo, Langlade y Rey de Langlade (1970) sostienen que «sus objetivos son distintos a toda forma de gimnasia». Esta afirmación nos parece también sumamente lúcida si consideramos a la gimnasia como una construcción cultural y no como un medio de educación y desarrollo. En este último sentido tienden a confundirse, y como planteamos en un trabajo anterior, la psicomotricidad educativa contribuyó a consolidar la idea de la educación física como educación integral, pero no la inauguró.

la EF se ha constituido como una disciplina entendida en dos sentidos necesariamente diferenciables, como educación del cuerpo en tanto pedagogía corporal, o como un campo de saberes (prácticos) cuyos profesionales tienden a transmitir en tanto capital cultural, sin una preocupación epistémica (Torrón y Ruegger, 2012). Los datos obtenidos hasta el momento parecen dar cuenta de que el vínculo entre el discurso de la psicomotricidad y la EF se asentó en la primera de estas dos posibilidades, radicalizándola, pero no inaugurándola (Ruegger, 2018b, p.266).

También acordamos con los autores si al referirse a *objetivos* suponen aquellos que guían la práctica de uno y otro profesional. El psicomotricista es un agente de salud mental,⁷ no un profesional de la enseñanza en el sentido de un trasmisor de un capital cultural específico. Su tarea se vincula al desarrollo del individuo (o del sujeto, dependiendo de los marcos teóricos que sostengan la línea discursiva predominante de la psicomotricidad) y de la población. Esto constituye otra diferencia central con los objetos y los problemas que constituyen el saber de la educación física.⁸

7 Su autoridad pedagógica radica en que es portador de un saber del cuerpo que le permite identificar (y diagnosticar) las conductas patológicas y los desarrollos retrasados, y orientar las técnicas específicas para estimular (prevenir) o subsanar el déficit, normalizando y normativizando.

8 Según varios autores, las prácticas corporales, como construcciones culturales, históricas, éticas y políticas, constituyen objetos de investigación y enseñanza de la educación física, lo cual suplanta la visión tradicional desarrollista centrada en la actividad física (cf. Crisorio y Giles, 2009; Lazzarotti Filho *et al.*, 2010, y Torrón y Ruegger, 2012). En un sentido similar, José Ignacio Barbero (2007), apoyándose en las nociones de *capital*, *habitus* y *usos corporales* de Pierre Bourdieu, plantea el compromiso de la educación física con la transmisión de ciertos usos y ciertas técnicas corporales que forman parte de la cultura como capital corporal.

Luego, Langlade y Rey enumeran una serie de elementos de carácter teórico que estos trabajos le habían aportado a la gimnasia. Este proceder marca el carácter original de la obra de Langlade, su preocupación por el conocimiento y su obsesión por el saber de la gimnasia. Es en este sentido que analizar los diálogos posibles entre la gimnasia y la psicomotricidad en ocasión de la noción de formación corporal⁹ es en particular interesante.

Este trabajo apunta a considerar que el esquema corporal como objeto teórico y fenoménico de la educación física psicomotriz le introduce un nuevo sentido a la categoría formación corporal de la gimnasia. Puede que esta categoría aparentemente olvidada por la gimnasia escolar actual¹⁰ y reificada como entrenamiento, haya sido interrogada y enriquecida por la educación psicomotriz naciente, para lo cual se hace necesario presentar de manera breve las producciones más salientes de la psicomotricidad, y cómo la discusión en torno a la noción de cuerpo como objeto teórico y de intervención, marca las diferencias entre ellas.

9 Sería pertinente también enfocar el análisis sobre la noción de movimiento. La teoría psicomotriz, además de haber establecido una ruptura con el discurso del cuerpo como organismo, se ha distanciado del análisis mecánico y biológico del movimiento; pero la definición de este objeto es variada dependiendo de la corriente o del marco teórico que la sostenga. Por esto, en el trabajo de maestría citado anteriormente pudimos observar posturas que van desde concebir al movimiento como un proceso neuropsicológico hasta sostener lo motor subjetivado como operación signifiicante (Levin, 1995).

10 Sobre este posible olvido, véase en este libro el artículo de Pablo Zinola.

La psicomotricidad: tradiciones y escuelas

A comienzos del siglo xx, la neurofisiología enfocaba sus estudios en las posibilidades adaptativas del sistema nervioso y el movimiento cobraba significación biológica. En este marco, la neuropsiquiatría infantil comenzaba a establecer taxonomías que ponían en relación lo afectivo e intelectual con lo motriz. Analizar el desarrollo, el crecimiento y la maduración del infante humano vinculados a transformaciones del sistema nervioso y sus posibilidades de adaptación se volvió central en la producción científica y en el tipo de explicaciones que orientaron las prácticas en el ámbito sanitario e, indirectamente, en el educativo. En este contexto, se produjo desde la neurología y la psiquiatría un cuerpo teórico que fue el sostén científico de la técnica psicomotriz y de otras disciplinas enfocada en el desarrollo de niños y niñas. Además, tuvieron especial influencia la psicología genética —como explicación de los estadios de desarrollo en los que hacían un especial juego lo cognitivo y lo afectivo con lo motriz— y, luego, el psicoanálisis.

En la segunda mitad del mismo siglo, y sobre todo a partir de la década del sesenta, la psicomotricidad fue evolucionando de una técnica en reeducación de niños y niñas con alteraciones motrices, a un área de conocimiento e intervención educativa y terapéutica (Vigarello, 1979; Le Camus, 1986). Este proceso, centrado fundamentalmente en la clínica, se fue consolidando como una práctica de intervención terapéutica en Francia, aunque existieron procesos similares en Alemania (con la motología y, luego, la motopedagogía), y en Dinamarca (con los educadores del movimiento y la relajación).¹¹ Por un lado, se inició una etapa cuya intención fue producir una teoría propia de la psicomotricidad a partir del análisis de la práctica; y, por otro lado, se dio el crecimiento y desarrollo de una serie de corrientes vinculadas a la educación que, sobre todo en Francia, constituirían la práctica psicomotriz educativa.¹² En paralelo, se producían en el mundo anglosajón estudios de naturaleza distinta, más vinculados a las teorías sobre la motricidad y el aprendizaje motor, cuyas producciones afectaron u aportaron al campo científico y profesional de la psicomotricidad en proceso de construcción, pero que según los distintos especialistas, no conformaron propuestas de intervención propias de la psicomotricidad.¹³

11 Si bien existen importantes diferencias de reconocimiento de la profesión, de formación y titulación, y de definición teórica y técnica entre los diferentes países europeos, son estas tradiciones las que acordaron, en mayo de 1995 en Marburg (Alemania), la conformación del Foro Europeo de Psicomotricidad, lo que nos lleva a postular como psicomotricidad materialidades históricas bien distintas.

12 Esta práctica psicomotriz era llevada adelante con niños «normales» en instituciones educativas (Cerutti, 2009).

13 Sobre las relaciones entre estas teorías del aprendizaje motor y la educación física, cf. Rocha (2012)

En el cuadro 1 se sintetizan las tradiciones de la psicomotricidad y sus principales manifestaciones.

Cuadro 1. Tradiciones de la psicomotricidad

TRADICIONES	PRINCIPALES MANIFESTACIONES
Danesa: 1940	Eutonía y educación del ritmo, el movimiento y la relajación: Gerda Alexander, Ingrid Prahm y Marussia Bergh.
Alemana: 1955: Motología	Tratamiento psicomotor por ejercicios: Ernest Kiphard y Friedhelm Schilling.
	Integración sensorial: Juan Ayres.
	La perspectiva de la estructura del conocimiento: Schilling y Reinhold Zimmer.
	La perspectiva de la construcción de la identidad.
Francesa: 1950: dos vertientes separadas: clínica y educativa	La perspectiva ecológico-sistémica.
	Programa de ejercicios psicomotores: Eduard Guilmain, Giselle Soubiran y Mira Stambak.
	Educación psicomotora: Louise Picq y Pierre Vayer.
	Psicocinética: Jean Le Boulch.
	Educación vivenciada (primera etapa): Andre Lapierre y Bernard Aucouturier.
	Psicomotricidad relacional y análisis corporal: Lapierre.
	Educación y terapia psicomotriz: Aucouturier.
Norteamericana: 1950: Aprendizaje motor	Relajación terapéutica: Jean Bergès.
	El método de sobre estimulación: Glenn Doman y Carl Delacato.
	Educación perceptivo-motora: Newell Kephart.
	Modelo integrado del comportamiento perceptivo motor: Bryant Cratty.

Fuente: elaboración propia.

En su corta historia, la psicomotricidad ha asumido como un problema teórico el despojarse de lo *neuro*. La frontera entre lo motor y lo psicomotor ha sido un espacio privilegiado de construcción, que dio identidad al campo teórico y fenoménico.

La psicomotricidad es una práctica en la cual convergen dos discursos, un discurso relativo a la dimensión extensa, somática del cuerpo donde es posible radiografiarlo, medirlo, condicionarlo y estimularlo específicamente. Esta noción de cuerpo está vinculada a la palabra *motricidad* en el concepto de *psicomotricidad*.

De lo motriz da cuenta la neurofisiología, son aspectos cuantitativos de la estructura psicomotriz, es el orden de lo general, de la filogenia; aquel conjunto de caracteres y leyes de maduración neurológica que definen la secuencia de presentación de los patrones motrices comunes al ser humano como especie diferenciada.

Es entonces que el otro discurso de convergencia en la práctica psicomotriz está representado por los conceptos que se desprenden de la palabra *psico*, los cuales aportan el insoslayable valor de la experiencia, la historicidad y la dimensión discursiva; denotan lo particular, lo cualitativo y lo único de cada sujeto (González, 2009, p.28).

En este proceso se han generado tensiones entre el discurso psicológico y el psicoanalítico que conllevan sus propias interrogantes. En este sentido, resulta evidente que, según el encuadre teórico de este supuesto *psico* y de la mayor o menor prioridad dada al dato neurobiológico, se establecen una práctica y una técnica educativa y terapéutica diferentes donde cuerpo, movimiento, desarrollo, niño, sujeto y lenguaje constituyen objetos teóricos evidentemente distintos. Desarrollar todas estas problemáticas excede las intenciones y posibilidades de este artículo, por lo que nos centraremos en el saber del cuerpo¹⁴ que ha caracterizado a la psicomotricidad.

Nos parece importante plantear que el saber del cuerpo de la psicomotricidad no es el cuerpo anatomofisiológico, aunque la neurofisiología, como discurso instituyente ha marcado al campo. Nos atrevemos a inferir que la psicomotricidad se constituyó en torno a un *cuerpo-otro-del-cuerpo-biológico* o un *no-ese-cuerpo-biológico*, aún poco matemizado. Si bien en sus comienzos, consideraba al movimiento como el objeto de su práctica, basada en la relación entre la motricidad y la inteligencia y en el estudio de las bases neurobiológicas del movimiento (perfil psicomotor, testificaciones de diversa índole, escalas cronológicas de rendimiento, patrones de maduración, etc.), el desarrollo de la psicomotricidad, como sostiene Le Camus

14 Por saber del cuerpo nos referimos a una serie de representaciones del cuerpo que constituyen discursos más o menos matemizados (estables y estabilizados) y que remiten o bordean un real que se les escapa. Nos referimos en última instancia al momento cartesiano por la cual «la verdad del cuerpo es accesible vía conocimiento» (Rodríguez Giménez, 2012, p.23). Es evidente que existe un discurso científico sobre el cuerpo, cuyo objeto de conocimiento está altamente matemizado y constituye un discurso lógicamente estabilizado (ULE) al punto que podríamos decir que hablar de cuerpo en la Modernidad, es hablar de cuerpo anatomofisiológico, pero no es el único discurso ni filosófico ni científico.

(1986) sigue un proceso que va desde el cuerpo hábil al cuerpo significativo, pasando por el cuerpo consciente. El cuerpo de la psicomotricidad es en última instancia un cuerpo sutil. Las líneas con mayor asiento en la teoría psicoanalítica proponen un cuerpo receptáculo de las experiencias, un cuerpo como marca, como registro de la historia afectiva, un sujeto encarnado.

Con el fin de comprender este proceso y de establecer relaciones con el campo de la educación física, propusimos en el trabajo de maestría cuatro categorías de análisis del discurso psicomotriz que nos permitieran rastrear la relación cuerpo, saber y conocimiento que caracteriza aquello que se conoce bajo el término de psicomotricidad. Ellas son cuerpo instrumental, cuerpo consciente, cuerpo significativo, y sujeto con un cuerpo en movimiento. Como forma de explicitar brevemente sus características se presenta en el 2.

Cuadro 2. Características de las intervenciones psicomotrices en su relación con el saber del cuerpo privilegiado

CATEGORÍAS	CUERPO INSTRUMENTAL	CUERPO CONSCIENTE	CUERPO SIGNIFICANTE	SUJETO CON UN CUERPO
Discurso teórico instituyente	Neurofisiología. Superación dualismo cartesiano por el paralelismo cuerpo-mente	Psicología genética. Superación del dualismo por la relación inteligencia, motricidad y afectividad. Sujeto bio-psicosocial.	Psicología, psicobiología, psicoanálisis extrapolado. Psiquiatría del lactante. Superación del dualismo por la idea de globalidad. Noción de sujeto vinculada a la noción de persona, individuo.	Psicoanálisis. Superación del dualismo cartesiano por un sujeto dividido con un cuerpo imaginario, simbólico y real.
Práctica psicomotriz	Reeducación psicomotriz. Herramienta o medio para recuperar lo perdido. Prácticas dirigidas y estructuradas en función de un balance o perfil psicomotriz y un diagnóstico médico.	Educación, reeducación y terapia. Prácticas clínicas centradas en la estructuración de praxias y gnosias, especialmente esquema corporal (como representación espacial), espacio, tiempo, objeto y causalidad. El movimiento y el cuerpo al servicio de otros aprendizajes o desarrollos: inteligencia, o afectividad autonomía.	Educación y terapia psicomotriz. Mirada centrada en la comunicación y la expresión del cuerpo. Relación corporal entre el cuerpo del terapeuta y la persona del paciente. Comprender y operar sobre un cuerpo a medida que este comienza a moverse, sentir, emocionarse, y esto se manifiesta tónicamente como una totalidad.	Clínica psicomotriz. Mirada centrada en un sujeto deseante con un cuerpo Sujeto y cuerpo como efecto del lenguaje Transferencia (en lugar de empatía, vínculo o comunicación corporal) Vertiente simbólica y no expresiva
Objeto/s organizadores del discurso psicomotor	Movimiento como problema central (<i>déficits</i> de movimiento). Cuerpo como máquina neurobiológica que funciona defectuosamente y hay que reparar.	Cuerpo propio, esquema corporal, conducta o comportamiento motor. Conciencia corporal	El cuerpo en movimiento: parámetros psicomotores (tono corporal, postura, mirada, gesto, juego, movimiento, etc.) empatía tónica, diálogo corporal, expresividad psicomotriz, producciones fantasmáticas.	Sujeto. Lenguaje. Estadio del espejo como proceso fundamental en la construcción de la noción de cuerpo.

Fuente: elaboración propia.

Señales de la psicomotricidad en la formación de las y los profesores o licenciados en Educación Física

Dada nuestra preocupación por conocer la realidad del componente disciplinario de la psicomotricidad que ha ocupado espacio académico en la educación física uruguaya, en 2016 desarrollamos un trabajo de investigación enfocado en los currículos de formación de profesores o licenciados y licenciadas en Educación Física, analizando las bibliografías de todas las unidades curriculares (UC) de los planes de estudio de 1981, 1992 y 2004¹⁵ de la formación pública.¹⁶ Como primer paso buscamos la presencia de referentes teóricos de cada una de las tradiciones de la psicomotricidad, para en un segundo momento atravesar estos resultados por las distintas categorías elaboradas. En el cuadro 3 se sintetiza la información recabada.

15 El plan de estudios de 1981 era de tres años de duración, y la titulación era de profesor de Educación Física, el plan de 1992, también de profesor de educación física fue producto de un importante proceso de transformación académica del cual deviene la incorporación de la investigación al *curriculum* y el plan de 2004 de Licenciatura en educación física, fue elaborado y aprobado en el marco de las conversaciones y transformaciones previas al ingreso a la Udelar.

16 En Uruguay durante el período estudiado la única formación pública en la materia era la impartida por el ISEF.

Cuadro 3. Autores vinculados a la Psicomotricidad presentes en los planes de formación en Educación Física 1981, 1992, 2004, Instituto Superior de Educación Física

PLAN DE ESTUDIO ISEF	AUTOR Y TEXTOS	UNIDAD CURRICULAR
Plan 1981 Profesor de EF (terciario)	Kiphard Insuficiencias de movimiento y de coordinación en la edad de la escuela primaria (1974)	Gimnasia I, Gimnasia II, Gimnasia III
	Le bouch Educación por el movimiento en la escuela primaria (1969). La educación por el movimiento (1972) Hacia una ciencia del movimiento humano (1971)	Gimnasia I, Gimnasia II, Gimnasia III Gimnasia Especial, Introducción a la Teoría de la Educación, Psicología del Aprendizaje
Plan 1992 Profesor de EF asimilado a Licenciado (terciario)	Le bouch Hacia una ciencia del movimiento humano (1971) La educación psicomotriz en la escuela primaria (1987) La educación por el movimiento (1972) El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años (1984)	Gimnasia I, Gimnasia II, Gimnasia III, Gimnasia Artística I, Gimnasia Artística II, Educación Física Básica, Juego y Deporte Excepcionales, Psicología del Aprendizaje, Teoría y Práctica de la Didáctica Especial I (Teprade I) Teprade II, Teprade IV (Excepcionales)
	Picq y Vayer El diálogo corporal (1972) Educación psicomotriz y retraso mental (1977)	Teprade I, II, III
	Lapierre La reeducación física (1978)	Educación Física Especial I y Educación Física Especial II
	Le bouch El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor (1991) Hacia una Ciencia del Movimiento Humano (1971)	Motricidad y Aprendizaje, Pedagogía de la Educación Física (bibliografía complementaria)
Plan 2004 Licenciado en EF (universitario)	Lapierre La reeducación física (1978) Simbología del Movimiento Humano (1987) ¹⁷	Educación Física Adaptada (bibliografía obligatoria) Gimnasia, Fitness y otras modalidades, (bibliografía complementaria)

Fuente: elaboración propia.

Como se ve en el cuadro 3, los autores referenciados en los planes de estudio del ISEF se centran en la psicomotricidad instrumental y cognoscitiva francesa y alemana. Todos ellos son profesores y profesoras de educación física vinculados inicialmente al ámbito de la educación física especial, preocupados por el movimiento como instrumento del sujeto psicológico, ya sea para mejorar los estándares de habilidad motriz, como para impulsar el desarrollo de la inteligencia. Resalta la figura de J. Le Boulch por su recurrencia

¹⁷ Ese texto fue escrito con Bernard Aucouturier, aunque en el programa de la uc Gimnasia aparece como autor solo Lapierre. Es el último libro que escriben juntos.

en varios cursos de los tres planes, y por ser el autor más citado entre todas las unidades curriculares que componen el plan de estudios de 1992. Incluso, en este plan se crea la unidad curricular Educación Física Básica cuyo programa tiene un claro perfil psicomotriz. Presenta tres unidades didácticas cuyos títulos son: familias de movimiento, aspectos metodológicos de la clase y esquema corporal. Es significativo para este trabajo presentar los contenidos incluidos en esta tercera unidad:

Determinación de «Esquema corporal», alineación postural, control tónico, sensorial, respiratorio. - Desarrollo de las cualidades motoras: Fuerza, Potencia, Flexibilidad, Velocidad, Resistencia general y muscular localizada.- «Estructura perceptiva», propio cuerpo, témporo-espacial. «Ajuste motor», habilidad manual: ojo-mano, podal: ojo-pie. Coordinación motriz general.- Objetivos paralelos, creatividad, expresividad, etcétera (Ministerio de Turismo y Deporte, ISEF, Plan, 1992).

Podemos sostener, en función de las categorías definidas, que los diálogos entre la psicomotricidad y la educación física remiten al cuerpo instrumental y fundamentalmente, al cuerpo consciente. En este sentido, en una publicación anterior sosteníamos que:

No se encontraron referentes específicos de la categoría cuerpo significativo, ni del quiebre epistemológico que implica referir a un cuerpo efecto del lenguaje. Esto entendemos tiene relación con la ausencia total del psicoanálisis en las bibliografías de los planes de EF¹⁸ y podríamos concluir que continúa funcionando hacia la interna del campo disciplinar un cuerpo tangible, manipulable, medible y controlable (Ruegger, 2018b, p.268).

Confirmamos el vínculo específico de la psicomotricidad con la gimnasia ya que es donde encontramos mayor presencia de estos autores. Además, están presentes en las unidades curriculares relacionados con el ensayo didáctico del papel docente y en los cursos vinculados a la educación física especial, excepcional o adaptada, según las terminologías de la época.

En el análisis del plan de 1981 encontramos en la bibliografía de los tres cursos de Gimnasia a Kiphard,¹⁹ considerado el padre de la psicomotricidad alemana,

18 Es importante tener en cuenta que este trabajo se llevó adelante antes de que se elaborara el actual plan de estudios de licenciados en Educación Física (2017). Nos consta, por ser parte de su elaboración que esta situación ha cambiado.

19 Un dato interesante que podría retomarse en otras investigaciones es el vínculo entre la propuesta de Kiphard y el circo, especialmente la influencia de la disciplina clown. Véase <https://www.youtube.com/watch?v=WuYq19PiAiQ>.

Su producción científica, como ya mencionamos, es la motología. Presenta una vertiente pedagógico-preventivo (motopedagogía) y otra terapéutico-rehabilitadora (mototerapia).

Sin duda, hablar de la Educación Física Adaptada o de las actividades deportivas como instrumento terapéutico en Alemania es hablar de E. Kiphard y su esfuerzo por el desarrollo de un área que denominaba *motología*. Formado en el ámbito de la educación física a lo largo de numerosos escritos y libros publicados, destacó la necesidad del estudio de la coordinación en los escolares y cómo el trabajo motor poseía un efecto multidimensional, que afectaba no solo a la dimensión funcional, sino también a la cognitiva, emocional, social y educativa (Ruiz Pérez, 2009, p.106).

Esta propuesta se enmarca según nuestro trabajo de maestría en la categoría cuerpo instrumental, y sus características las sintetizaremos más adelante junto a las de los otros autores, en el cuadro 4.

Más allá de que se dieron importantes vínculos entre la educación física nacional y la alemana, específicamente en torno a la gimnasia, este autor no vuelve a ser citado en los planes posteriores.

Con relación a los autores franceses presentes en los distintos *currículos* es importante destacar que los cuatro conformaron en 1968 la Sociedad Francesa de Educación y Reeducción Psicomotriz, a instancias de Lapierre. Esta nucleó a profesores de educación física que desarrollaban su trabajo profesional en el marco de la educación física especializada, y constituyó un ámbito de debate, cuyas publicaciones fueron altamente críticas a la educación física escolar del momento en Francia y a las propuestas de la gimnasia correctiva.

Los textos citados corresponden a los inicios de la psicomotricidad educativa francesa, salvo *Simbología del movimiento* (1985) de Lapierre y de Aucouturier, que aparece como bibliografía complementaria del curso de Gimnasia del plan 2004. La psicopedagogía de Pick y Vayer y la psicocinética de Le Boulch constituyeron propuestas importantes para la educación física europea y latinoamericana, pero con poca influencia en la psicomotricidad posterior.²⁰ Esto nos ha permitido sostener «que aquello que en EF se entiende como la psicomotricidad refiere a una problemática y a una construcción de un discurso propio de la EF» (Ruegger, 2018b, p.266). Incluso, en este momento seguimos pensando que la psicopedagogía y la psicocinética, de gran afinidad teórica y metodológica, constituyen un método de la gimnasia.

20 Sobre este tema cf. Ruegger (2018a, 2018b).

El caso de Lapierre es distinto. Tanto el trabajo conjunto²¹ con Aucouturier (aproximadamente desde 1968 hasta 1980) como su propuesta posterior de psicomotricidad relacional y análisis corporal son importantes mojones en el desarrollo de la psicomotricidad educativa y terapéutica francesa. No obstante, el texto que forma parte de las bibliografías obligatorias de varios cursos de los planes de 1992 y de 2004, *La reeducación física* (1951), fue su primer libro y corresponde a una etapa inicial centrada en el análisis del movimiento desde el punto de vista cenestésico.

En el cuadro 4 se sintetizan las propuestas de estos autores y sus objetos teóricos y fenoménicos.

21 Lapierre y Aucouturier elaboraron una propuesta original tanto en sus consideraciones teóricas, como en su metodología no directiva centrada en la actividad espontánea y creativa del niño, y en su posibilidad de acceder a lo abstracto a partir de la experiencia concreta. Propusieron una pedagogía del descubrimiento, que fue progresivamente tomando la forma de una pedagogía del deseo (Arnáiz, 1988, p. 34). Luego se volcarán al estudio de la vivencia imaginaria del cuerpo en su relación con el otro y con el mundo, como núcleo profundo de la personalidad y de la vida relacional, y, a partir de 1980, cada uno de ellos creará su propia línea: la educación y terapia psicomotriz de Aucouturier y la psicomotricidad relacional y el análisis corporal de Lapierre.

Cuadro 4. Síntesis de las propuestas psicomotrices de los autores presentes en los planes de 1981, 1992 y 2004, Instituto Superior de Educación Física

Cuerpo instrumental	
Tratamiento psicomotor por ejercicios Kiphard, Schilling	En torno al déficit, se definen las causas, la indicación de terapia, su aplicación y el control de los resultados. Apunta a fortalecer la personalidad integral del niño mejorando las funciones parciales del movimiento, tales como la destreza, la coordinación, el ritmo, la seguridad, la velocidad, la fuerza, la resistencia y la regulación tónica. Educación a través del movimiento, comportamiento motor.
Cuerpo consciente	
Educación psicomotora Picq y Vayer	Secuencias ordenadas de ejercicios para la educación del esquema corporal, la equilibración general y la coordinación dinámica general y visomanual; educación de la percepción y la organización del tiempo y del espacio; educación psicomotriz diferenciada. Objetos teóricos y fenoménicos: esquema corporal (como representación espacial), conductas motrices de base (esencialmente instintivas), conductas neuromotrices (ligadas a la maduración del sistema nervioso) y conductas perceptivo-motrices (ligadas a la consciencia y a la memoria).
Psicocinética Le Boulch	Educación de base que completa los aprendizajes escolares y se continúa con la enseñanza de los deportes, la danza y otras actividades culturales de corte corporal. Metodología: bloques temáticos y orden de las sesiones similares a la propuesta de Picq y Vayer, pero incorpora actividades libres, juegos y actividades expresivas. El eje de su trabajo es el desarrollo del esquema corporal y su metodología se organiza en objetivos funcionales y aspectos relacionales. Los ejercicios se presentan en seis bloques temáticos: ejercicios de coordinación óculo-manual y dinámica general, ejercicios de estructuración del esquema corporal, ejercicios de ajuste postural, ejercicios de percepción temporal, ejercicios de percepción del espacio y estructuración espaciotemporal, actividades libres y juegos (entendidas como satisfacción de la necesidad de movimiento y expresión). Objetos teóricos y fenoménicos: movimiento humano y educación del movimiento, cuerpo propio, esquema corporal, disponibilidad corporal, ajuste motor (función de ajuste y funciones gnósticas).
Educación vivenciada (primera etapa) Lapierre y Aucouturier	Metodología: no directiva centrada en la actividad espontánea y creativa, y en su posibilidad de acceder a lo abstracto a partir de la experiencia corporal conducida. Pedagogía del descubrimiento sujeta a la escucha del niño. Objetos teóricos y fenoménicos: esquema corporal como representación espacial, en torno a la cual se desarrollan las nociones espaciotemporales y la coordinación motora; contrastes fundamentales.

Fuente: elaboración propia.

Herencias, aportes y problemas

En este apartado nos proponemos identificar los aportes de este entrecruzamiento a los objetos de la educación física, en particular a la gimnasia y al sentido de su enseñanza en la escuela.²² En este sentido, la educación física psicomotriz consolidó la prioridad de la conciencia corporal, teorizó al respecto y elaboró un método de gimnasia educativa, enfocado en el valor de esta experiencia. Son fundamentalmente esta originalidad y sus posibles efectos los que nos proponemos analizar en el marco de la noción de formación corporal.

Como citábamos, Langlade y Rey (1986) destacan específicamente los aportes perceptivos y de la representación simbólica en la interpretación de toda actividad motriz junto con el trabajo de actualización del entrenamiento sensorial de la gimnasia natural austríaca. Podríamos incluso sostener que la educación de los sentidos, con claras diferencias de época, estaba ya presente en la gimnástica antigua (Mehl, 1986; Crisorio, 2017), en la gimnasia alemana de Johann Guts Muths con su planteo de «ejercicio de los sentidos»²³ y en las preocupaciones por desarrollar una «mentalidad rítmica» de Jacques Dalcroze (en Langlade, 1970, p.64). Pero, si bien Le Boulch no inaugura la preocupación por una formación perceptiva, el método psicocinético colocó en el centro de la cuestión la posibilidad de representación mental del movimiento (y de enseñanza) por medio de los ejercicios de ajuste motor y de la estructuración del esquema corporal a partir de la

1.º) Estructuración perceptiva bajo el doble aspecto de:

Conocimiento y percepción del «propio cuerpo» con miras a la estructuración del esquema corporal

percepción temporal y orientación en el espacio con miras a la estructuración espacio-temporal [...]

Esta estructuración recíproca pone en juego y desarrolla dos formas de atención:

La atención exterior dirigida hacia los objetos externos y que proyecta al individuo en el mundo.

22 Sobre los amplios cuestionamientos que desde distintos autores se ha hecho a esta propuesta véanse Bracht (1996), Denis (1980), Crisorio (2003), Luguercho (2013), Rocha (2012), Ruegger (2018b), Zinola (2020) entre otros.

23 En el capítulo XIII de *Gymnastics for youth* titulado Ejercicio de los sentidos, Guts Muth discurre sobre la «practicabilidad de cultivar los sentidos», si esto produce algún efecto, y establece una serie de modos y reglas en que los mismos pueden ser cultivados (pp.371-410).

La atención «interiorizada» descrita por la señorita Romain, que permite al ser volverse sobre sí mismo para observar su propia actividad, sentirse a sí mismo y «verse actuar». [...]

2.º) El ajuste postural implícito en la estructuración del esquema corporal, la adquisición de ciertos factores de ejecución, como el tono muscular, y la conservación de cierto grado de flexibilidad en las articulaciones, se traducirá en: Mantenimiento de una buena y fácil postura habitual, Adecuado equilibrio, sea en reposo o en movimiento. a corporal (Le Boulch, 1972, p.29)

Es así que el esquema corporal se constituye en *la* novedad para la educación del cuerpo con efectos importantes en el *currículum* escolar uruguayo²⁴ a partir de 1980.

En este sentido, podemos ver una correlación evidente entre los bloques temáticos que organizan el método psicocinético y los objetivos generales que organizan el Programa de Educación Física de 1980, para jardinería y primer nivel escolar (primer y segundo año)

Objetivos generales

- Demostrará eficaz coordinación
 - a. óculo manual;
 - b. dinámica general.
- Habrá estructurado su esquema corporal
 - a. afirmando su lateralidad;
 - b. orientando su esquema corporal;
 - c. identificando distintas partes del cuerpo.
- Percibirá el tiempo
 - a. cuantitativamente («duración»);
 - b. cualitativamente (estructuras sonoras).
- Percibirá el espacio
 - a. apreciará direcciones;
 - b. apreciará distancias.

²⁴ Los documentos programáticos que rigieron la educación física escolar durante este período son cuatro: dos de ellos (1980 y 1986) elaborados por la Comisión Nacional de Educación Física en el marco del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y sin un proceso de aprobación por parte del órgano rector de la educación escolar uruguaya, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP); uno elaborado en el 2005 en el marco del Ministerio de Turismo y Deporte (MTyD) en colaboración con la ANEP; y el documento curricular vigente actualmente que data del 2008 y que fue elaborado en el marco del proceso de universalización de la educación física escolar luego de decretada su obligatoriedad por ley en 2006, y ya como parte del Consejo de Educación Inicial y Primaria de la ANEP. Para profundizar en el análisis de estos *currículum* y en el proceso de transformación de la educación física escolar véanse Ruegger, Torrón, Zinola y Rodríguez (2014) y Torrón, Ruegger y Rodríguez (2010).

- Tendrá un aparato osteomuscular y un sistema cardiovascular normalmente desarrollado.
- Se integrará al grupo escolar (MEC, CNEF, 1980, pp.3-6)

En los objetivos generales del segundo nivel (tercer y cuarto años escolares) también cobran centralidad estas nociones, planteando que el niño al cabo del período «Demostrará correcto manejo de su propio cuerpo, dominando actitudes y movimientos. [...] Habrá estructurado su esquema corporal. Demostrará correcta estructuración espaciotemporal» (CNEF, 1980, p.17). Se mantiene la preocupación por la formación física y el trabajo grupal, y se incorporan dos objetivos nuevos «Poseerá correctas imágenes motrices. Distinguirá valores estéticos» (MEC, CNEF, 1980, p.19).

Los objetivos generales del tercer nivel no hacen referencia explícita a la coordinación ni al esquema corporal, sino que se organizan en función de habilidades gimnásticas, atléticas y deportivas. Los otros objetivos generales persisten. Esto no es de sorprender dada la esencia desarrollista de la corriente psicomotriz de la educación física. La propuesta de Picq y Vayer se centraba en la edad preescolar y la de Le Boulch si bien se organizaba en tres bloques (tres a cinco, seis a ocho y nueve a doce años) sostenía una continuación posterior con deportes, danzas y otras actividades culturales de corte corporal. La impronta organicista de estas propuestas marcaba los primeros años de escolarización como momentos claves para incidir en el desarrollo y la maduración del sistema nervioso.

El siguiente programa escolar tiene la particularidad de haber sido elaborado como una propuesta de educación no formal, que entre otros ámbitos se implementa en la escuela. El concepto central de la educación física es el de «conducta motriz» y el papel del docente es el de un facilitador.

El término Educación Física se manifiesta a través de la voluntad de otorgar a la persona del niño la ayuda para la dinámica de su desarrollo. La Educación Física se preocupa de la totalidad de las conductas motrices posibles en una edad dada y de su afinamiento, incluido el medio acuático. Ello incluye y supera las sesiones de psicomotricidad e integra naturalmente las nociones de seguridad e higiene. La Educación Física contribuye al desenvolvimiento de la personalidad infantil y la estructuración progresiva de su autonomía (MEC, CNEF, 1986, p.6).

Los objetivos específicos se organizan en cuatro bloques temáticos: formación física básica, educación del movimiento, rendimiento y creatividad con los siguientes sentidos cada una de ellas:

- Formación física básica: incluye la formación corporal (desarrollo del sistema osteoarticular vinculado a la fuerza, la elasticidad y la

movilidad articular), la formación orgánica (desarrollo y acrecentamiento de las funciones respiratorias y circulatorias) y la alineación postural (como obtención de una postura dinámica funcional por el dominio de tonos musculares y una movilidad articular adecuada).

- Educación del movimiento: incluye percepción espaciotemporal, posibilidad de enriquecimiento de las formas de movimiento y educación rítmica.
- Rendimiento: vinculado al logro técnico y a la vivencia de gratificación por el esfuerzo.
- Creatividad: como búsqueda de la forma propia de movimiento, la resolución de problemas, la capacidad de combinar y crear nuevas formas, el desarrollo de la fantasía, incluyendo en este ítem la participación individual y grupal en las tareas.

Si bien el concepto de conducta motora fundamenta el sentido de la educación física infantil, la propuesta presenta una clara influencia de la educación física alemana de mitad del siglo xx, centrada en el desarrollo natural del niño con referentes que fueran ampliamente influyentes en la educación física escolar uruguaya.²⁵ En términos del análisis que estamos llevando adelante, la noción de esquema corporal no toma un lugar central y la formación corporal se asienta en el desarrollo de las grandes funciones fisiológicas y la preocupación por la postura.

El programa de 2005 tiene un claro enfoque escolar. Parte de fundamentar el sentido epistemológico, histórico, sociocultural y psicológico de la educación física para explicitar los objetivos generales que guían la propuesta escolar, y esboza un intento por pensar los objetos de la educación física como «legado cultural de nuestra sociedad» (ANEP y MTYD, 2005, p.12), pero esto se diluye en propuesta desarrollista y pedagogizada, donde la conducta motriz se mantiene como concepto hegemónico. Esto se hace especialmente evidente en las fuentes epistemológicas donde se expresa:

El concepto de Educación Física está relacionado con la idea que se tiene del cuerpo humano en los distintos momentos históricos. [...]

En la concepción actual, el cuerpo humano es considerado como una unidad funcional. Esto concluye y finaliza en el cerebro que es la sede de la vida sensitiva y psíquica. Hoy se entiende que el objeto de la Educación Física es el ser humano en su unidad y globalidad en el contexto social que se desarrolla.

Por lo tanto la Educación Física es sobre todo educación, cuya característica es operar a través del movimiento por lo que no es una educación de lo físico, sino por medio de la motricidad.

25 Sobre la influencia alemana en la educación física escolar uruguaya, cf. Zinola (2020).

El movimiento no es una mera movilización mecánica de los segmentos corporales, sino la expresión de percepciones y sentimientos. De tal forma que el movimiento consciente y voluntario es un aspecto significativo de la conducta humana.

La Educación Física se ocupa de sistematizar dichas conductas motrices dirigidas a conseguir objetivos educativos (ANEP y MTYD, 2005, pp.9-10).

En el apartado en el que se desarrollan los objetivos generales de la educación física se plantea que «La comprensión de la conducta motriz no puede aislarse de la comprensión del propio cuerpo como elemento presente en la experiencia de las personas e integrado a la vivencia personal» (ANEP y MTYD, 2005, p.17).

Ni la preocupación por el cuerpo propio ni la motricidad tienen efectos claros en los bloques de contenidos en los que se organiza la enseñanza. Estos son: familias de movimiento, juegos, juegos deportivos, capacidades condicionales, actividades en la naturaleza y actividades de expresión por el ritmo y el movimiento.²⁶ La formación corporal parece quedar así representada por la enseñanza o por el desarrollo de las capacidades condicionales.

El Programa de Educación Inicial y Primaria de 2008, que continúa vigente, toma como objeto central la motricidad en su relación con la corporeidad, lo que en el marco de la educación física podría situarse en la corriente surgida en Portugal, de amplia difusión en Brasil, y que llegara a nuestro país a través de la bibliografía española: la ciencia de la motricidad humana cuyo referente principal es Manuel Sergio. Sin embargo, al analizar la propuesta curricular se observa un entrecruzamiento conceptual propio de un momento de transición de la educación física uruguaya²⁷ donde se incorporan también las nociones de cultura corporal de movimiento y de prácticas corporales.

En la fundamentación de este programa encontramos algunos conceptos vinculados a la corriente psicomotriz resignificados tales como conocimiento y conciencia corporal que se desdobra en percepción corporal (relajación, respiración, tonicidad, equilibrio y actitud postural) y percepción espacial (espacialidad, lateralidad, temporalidad y ritmo). Estas nociones devendrán en contenidos específicos para nivel inicial (cuatro y cinco años) y el primer nivel escolar, continuándose en el segundo y tercer nivel

26 Si bien los contenidos que se desglosan en el documento son los nombrados en el ítem «Fuente epistemológica» se sostiene que «En la actualidad se puede afirmar que los contenidos propios del área del saber de la educación física, se organizan en un continuo, en cuyo centro se sitúan los contenidos más específicos tales como juegos, juegos deportivos, educación física de base (familias de movimiento y capacidades condicionales)» (ANEP y MTYD, 2005, p.9). Esta afirmación da cuenta de los tres grandes contenidos de la educación física: juego, deporte y gimnasia, donde la gimnasia queda invisibilizada en la educación física de base, noción que tomará relevancia a partir de los avances de la educación física psicomotriz, y en especial con la producción de Le Boulch.

27 Para profundizar sobre esta transformación, cf. Ruegger y Torrón (2018).

con el contenido «Juegos grupales de conciencia corporal» (ANEP, 2008, p.255) en el marco de la gimnasia.

Este contenido incluye en el segundo nivel: estructuración, alineación en diferentes posiciones (parados, acostados) y en parejas y tríos, pirámides sencillas en parejas y tríos, y en el tercero se mantienen los contenidos estructuración y alineación, se complejiza el tema pirámides incluyendo construcciones humanas, y se incorporan transportar y levantar en diferentes posiciones (decúbitos, posiciones invertidas).

Además, en el marco del bloque temático actividades expresivas se incluye la expresión corporal²⁸ (organizada en expresivo-sensopercepción, ritmo corporal, relaciones grupales y espacio personal, compartido y total) con contenidos tales como juegos de conocimiento respiratorio, conciencia postural en relación con el grado de tensión muscular, conciencia de las posibilidades de movimiento en función de los conceptos espaciales, niveles (bajo, medio, alto, direcciones) entre otros. Dado que este contenido se despliega desde el nivel inicial hasta el tercer se superponen contenidos y sentidos con percepción corporal y del entorno, y gimnasia.

Dado el tema que estamos analizando es importante destacar que en este programa la formación corporal no se constituye en objeto de enseñanza, a pesar de que se la reconozca como un saber con tradición e identidad en la educación física. Al respecto en la fundamentación del contenido gimnasia se plantea:

Trabaja sobre los componentes motores, coordinativos y condicionales de la motricidad en forma intencional y sistemática relacionándolos con los diferentes aspectos afectivos y emocionales del ser, lo que lleva al abordaje de una actitud postural en forma global. Forma parte de los contenidos tradicionales de la Educación Física que han perdurado a lo largo de la historia con una gran significación social.

El recorrido hecho muestra una persistencia de contenidos vinculados a la estructuración del esquema corporal en términos de Le Boulch o al conocimiento y conciencia corporal siguiendo la nomenclatura nacional actual. Se evidencia una debilidad de sentido y una pérdida de identidad de la noción de formación corporal, más allá de las dificultades encontradas para identificar aquello que constituye a la gimnasia como saber y objeto de enseñanza en la escuela.

Recuperando la hoja de ruta marcada por Langlade podemos sostener, que en un proceso de matematización continuo de diferentes propuestas

28 Esta es otra línea de análisis que sería interesante abordar en torno a la temática: la proximidad en términos conceptuales y metodológicos entre la preocupación por la conciencia corporal de la educación física psicomotriz y las gimnasias expresivas y la expresión corporal.

gimnásticas, desde la gimnasia sueca de Ling en adelante, se ha configurado como formación corporal «el favorecimiento y guía del desarrollo y crecimiento normales, con especial preocupación de los órganos y funciones. Exalta asimismo, enfáticamente, puntualizaciones preventivas en lo postural y ante incipientes agresiones, la posibilidad de restauración del equilibrio perdido». Este objetivo se traduce en la ejercitación y la enseñanza de estructuras y técnicas de movimiento variadas para el desarrollo de la resistencia, la velocidad, la fuerza, la flexibilidad, y el sentido postural. Es justamente en relación con este «sentido postural» (Langlade, 1970, p.497) que parece pertinente preguntarnos si esta formación corporal construida desde lo orgánico-morfológico-postural no encuentra en la posibilidad de una «intuición global o conocimiento inmediato de nuestro cuerpo, sea en estado de reposo o de movimiento, en función de la interrelación de sus partes y sobre todo, de su relación con el espacio y los objetos que lo rodean» (Le Boulch, 1972, p.87) un aporte. Hay en la función de interiorización que caracterizaba al método psicocinético, en la clasificación de prácticas corporales introspectivas (presente en parte de la bibliografía contemporánea del campo y algunos currículos escolares brasileiros),²⁹ gimnasias suaves o blandas, una afinidad intencional y técnica.

Entendemos que el entrecruzamiento entre la psicomotricidad y la educación física introduce una marca al continuo de la formación corporal de la gimnasia. Coloca en el centro de los debates el cuerpo tangible, mero efector y aporta una nueva lectura. Desde el mismo discurso que le dio sentido a los iniciadores de la gimnasia (moderna), la biología, se establece la posibilidad de elaborar una representación operativa del cuerpo. Representación consciente que en el marco de la educación física se asocia a Le Boulch, pero que como problema científico venía siendo investigado no solo por la neurofisiología desde el siglo XIX,³⁰ sino que reconocidos psicoanalistas como Françoise Dolto (1986) o Paul Schilder (1983) aportaron importantes cuestionamientos y reconceptualizaciones. Quizás la producción más disruptiva en este sentido sea el trabajo de más de treinta años de Jacques Lacan con la teoría del espejo. Pero nuestro trabajo no apunta a sostener que la conciencia de nuestro cuerpo, es el cuerpo, sino detenernos en este cocimiento/saber como posible objeto de enseñanza de la gimnasia educativa.

Hay en la noción de Le Boulch un cuerpo como puro conocimiento, que no solo es . No solo es posible representarlo, sino que hay una edad para hacerlo y un proceso continuo para lograrlo. Todo esto se apoya en una cronología psicológica que marca etapas (estadio del cuerpo vivido, del

29 Puede visualizarse a estas prácticas incluidas en la gimnasia como lineamiento nacional para todos los programas de educación física de Brasil (González, 2016).

30 En el siglo XIX, Reil proponía la noción de *cenestesia* y Bonnier la de *esquema postural*, consideradas antecedentes de un continuo de investigación fisiológica en la materia (en Bernard, 1980).

cuerpo percibido, del cuerpo representado) y en un proceso de mielinización neuronal factible de ser estimulado. Ese desarrollo se basa en una relación del individuo con el medio vacía de cultura, historia, ética o política. Pero también tiene sentido pensar ese cuerpo consciente como parte de un saber, y en ese sentido siempre es inacabado, siempre en falta, siempre en busca de crear lazo. En este sentido, nos parece importante hacer referencia a la tradición danesa de la psicomotricidad a pesar de que no se refleja en el currículo uruguayo. Por un lado, al referirse al cuerpo, la eutonía sostiene que la conciencia corporal puede alcanzar una representación exacta en términos de precisión, dependiendo de la experiencia corporal y la capacidad de contacto con los otros y con las cosas. No obstante, Gerda Alexander (1991) ubica la noción de imagen corporal en el lugar de un saber en términos de búsqueda inacabada:

Ese «saber» crece con la profundización de la conciencia corporal, y un equilibrio dinámico consciente en el tono, la respiración, la actitud y el movimiento mejora a menudo muy profundamente el estado psíquico.

Se ha vuelto banal decir que no hay división entre cuerpo y espíritu. Pero si el cuerpo es también espíritu, si contiene los rastros del consciente y del inconsciente individual y colectivo, debe poder expresar, a través de las riquezas infinitas de su constitución y de su desarrollo, la totalidad de cada persona única, a la vez que todo el pasado de la humanidad y todas las potencialidades del devenir de la especie que lleva en sí.

A esta conquista nunca terminada nos invita la eutonía (Alexander, 1991, p. 51).

Ese *perfecto dominio*, esa imagen corporal entendida como saber y como falta, es el eje de la práctica por ella creada. No es monopolio del sujeto ni es conocimiento acabado, sino falta que convoca al sujeto enseñado y al sujeto enseñante.

Si entendemos a la gimnasia, siguiendo a Sergio Luguercho *et al.* (2013), como

un conjunto de técnicas tendientes a establecer una relación de saber del sujeto con su cuerpo, las acciones del cuerpo y los demás que vuelven significativas a las acciones. [...] una forma de moverse históricamente construida y socialmente significada, cuyas características principales son la sistematicidad y la intencionalidad (p.6),

entonces puede ser válido recuperar y reformular la dimensión del cuerpo consciente en el marco de la formación corporal, en sus posibilidades de habilitar y resignificar los usos del cuerpo. Rescatar el papel de la educación

física psicomotriz en el continuo de la gimnasia, implica convocar el diálogo con la fisiología y la psicología, pero trascenderlas.

Conclusiones

Al comienzo de este artículo nos hacíamos una serie de preguntas. Hemos intentado responder cuáles han sido las corrientes de la psicomotricidad con las que se establecieron afinidades teóricas, y cómo el diálogo entre la educación psicomotriz que surgía tímidamente en la década del sesenta del siglo pasado y la educación física nacida en el siglo XIX, generaba la educación física psicomotriz.

Con relación al saber del cuerpo y del movimiento que fue tomado como discurso por la educación física, observamos que los diálogos se establecieron en torno al cuerpo consciente, cuya referencia teórica es la neuropsicología como ampliación del discurso anatomofisiológico.

Es evidente que no tuvieron efecto en la educación física los importantes cuestionamientos de la psicomotricidad respecto a concebir el cuerpo como pura conciencia, ni las propuestas psicomotrices asentadas en un cuerpo significativo. Tampoco se han establecido vínculos académicos o profesionales con aquellas producciones de la psicomotricidad que cuestionan al cuerpo significativo, porque se sostiene en la posibilidad de un lenguaje corporal auténtico, reflejo de la globalidad del sujeto, transparente en el juego infantil y por tanto interpretable. Algunas de estas producciones en torno cuerpo como saber matematizado de influencia psicoanalítica, circulan actualmente, en uno y otro campo de forma paralela, al menos en la academia uruguaya.³¹

Por último, nos proponíamos identificar los aportes que ha dado este entrecruzamiento a los objetos de la educación física, en particular a la gimnasia y al sentido de su enseñanza en la escuela.

El recorrido por los documentos permitió observar que por formación corporal se han introducido contenidos y técnicas vinculadas tanto a la condición física como a la conciencia corporal. El sentido postural nos invitó a pensar en la dimensión imaginaria en la que se asienta la posibilidad del sujeto de elaborar una representación operativa del cuerpo en tanto saber. Entendemos que hay una diferencia entre convocar al organismo, dialogar

31 Como sedimento de las transformaciones teórico-metodológicas que la educación física académica uruguaya ha venido desarrollando a este respecto puede observarse en el plan de estudios de Licenciado en Educación Física del ISEF, aprobado en 2017 la creación de las unidades curriculares Teoría de la educación del cuerpo y Teorías del aprendizaje y del sujeto. Estas unidades curriculares no solo introducen la perspectiva psicoanalítica, sino que presentan y tensionan la noción de sujeto psicológico (sujeto egoico, individuo, persona) y de sujeto psicoanalítico (dividido entre un real, un simbólico y un imaginario), y el cuerpo de las ciencias naturales, el cuerpo fenomenológico, y el cuerpo efecto del lenguaje.

con la fisiología y la anatomía, y considerar a la formación corporal como formación del cuerpo biológico. Fue en la posibilidad de resignificar esta categoría que inscribió este trabajo. Pensar que es aún válida la pregunta sobre qué formación y qué cuerpo está en juego en la sistematización intencional que define a la gimnasia.

El lugar desde el cual buscamos introducir la pregunta por la conciencia corporal como una posible dimensión de la formación corporal es el de un posible saber. La posibilidad de estructuración corporal y de elaboración del tiempo y del espacio como saberes o conocimientos posibles de ser enseñados y sobre los que la gimnasia ha desarrollado discusiones teóricas y propuestas prácticas.

Recuperar el saber del cuerpo consciente como parte de la formación corporal, no implica asumir una postura desarrollista ni psicologizada, sino reconocer que sus conceptos y sus prácticas son parte del capital cultural de la gimnasia, en tanto aportes teóricos. Lo que a nuestro entender implica convocar a la neurobiología, cuando sea necesario, pero revisando prácticas históricas, éticas, estéticas y técnicas que han acompañado la producción de las nociones de conciencia corporal o esquema corporal, de percepción, de coordinación entre otras. En términos históricos y epistémicos recuperar el conocimiento producido, contribuye a matemizar la gimnasia en tanto objeto y afecta directamente las posibilidades de enseñanza. En este sentido, nos ha parecido importante rescatar los aportes de la corriente psicomotriz de la educación física a la noción de formación corporal.

Bibliografía

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA, MINISTERIO DE TURISMO Y DEPORTE (2005). *Programa de Educación Física Escolar*. Montevideo: ANEP.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP), CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA (CEIP) (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: ANEP.
- AISENSTEIN, Á. (1996). *El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ALEXANDER, G. (1991). *La eutonía. Un camino hacia la experiencia total del cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- ARNÁIZ, P. (1988). *Fundamentación de la práctica psicomotriz en B. Aucouturier*. Madrid: Seco Olea.
- BARBERO, J. I. (2007). Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes o contenidos de la Educación Física escolar. *Revista Agora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 21-38. Recuperado de http://www5.uva.es/agora/revista/4/agora4-5_barbero_2.pdf
- BEHARES, L. E. (2013). Sobre las éticas de lo imposible en la enseñanza. En M. SOUTHWELL y A. ROMANO (Comps.), *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp.245-260). Buenos Aires: Unipe.
- (2016). La caracterización de la enseñanza como conjunto de técnicas para intervenir en los aprendizajes: un análisis crítico. *Revista Educação*, 41(3), 617-629.
- BERNARD, M. (1980). *El cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- BRACHT, V. (1996). *Educación física y aprendizaje social*. Córdoba: Vélez Sarsfield.
- CERUTTI, A. (Coord.). (2009). *La práctica psicomotriz en la educación. Del camino recorrido... al camino por andar*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- CRISORIO, R. (2003) Educación Física e identidad: conocimiento, saber y verdad. En V. BRACHT y E. CRISORIO, *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas* (pp.25-43). Buenos Aires: Al margen.
- (2017). *El cuerpo, entre Homero y Platón*. Buenos Aires: Biblos.
- CRISORIO, R., y GILES, M. (Dir.). (2009). *Educación física. Estudios críticos de Educación Física*. La Plata: Al Margen.
- DENIS, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Buenos Aires: Paidós.
- DOLTO, F. (1986). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- GONZÁLEZ, L. (2009). *Pensar lo psicomotor. La construcción corporal y otros textos*. Buenos Aires: Eduntref.
- GONZÁLEZ, F. (2016). Desafíos para la educación física escolar brasileña: una propuesta de currículum *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 188-194. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345743464038>
- GUTS MUTHS, J. CH. F. (1800). *Gymnastics for youth*. Philadelphia: P.Byrne.
- KIPHARD, E. (2011, julio 18). *Herr profesor clown*. Video. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=WuYq19PiAiQ>.
- LANGLADE, A. (1974a). Educación física y psicomotricidad. *Stadium*, 47, 28-34.
- (1974b). Educación física y psicomotricidad. *Stadium*, 48, 18-22.
- LANGLADE, A., y REY, N. (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium. 1.^a ed.
- (1986). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium. 2.^a ed.

- LAZZAROTTI FILHO, A., SILVA, A. M., DE CESARO ANTUNES, P., SALLES DA SILVA, A. P., y LEITA, J. (2010). O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da educação física. *Revista movimento*, 16(1). Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/9000/7513>
- LE BOULCH, J. (1972). *La educación por el movimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- (2001). El cuerpo en la escuela en el siglo XXI. Zaragoza: INDE.
- LE CAMUS, J. (1986). *O corpo em discussão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LEVIN, E. (1995). *La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LUGUERCHO, S., BULUS ROSSINI, V., HUSSON, M., y GILES, M. (2013). Los discursos de la enseñanza de la gimnasia. En 10.º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de setiembre, La Plata. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3004/ev.3004.pdf
- MEHL, E. (1986). Citius, Altius, Fortius. *Sobre la historia del concepto «Gimnástica»*. Separata del tomo IV, fascículo 2. Madrid: Unidad de Investigación y Documentación del Instituto Nacional de Educación Física.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (1980). *Programa de Educación Física*. Montevideo: MEC.
- (1986). *Programa de Educación Física Nivel Escolar*. Montevideo: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MEC) Y CULTURA e INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (ISEF) (1992). *Programa de Educación Física Básica*. Montevideo: MEC.
- ROCHA, A. L. (2012). *El aprendizaje motor: Una investigación desde las prácticas* (Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.813/te.813.pdf>
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)* (Tesis de maestría, Universidad de la República). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/10525>
- RUEGGER, C. (2018a). *Saber y conocimiento del cuerpo: la construcción de la psicomotricidad en Uruguay su enseñanza en la Universidad de la República* (Tesis de Maestría, Universidad de la República). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/20052>
- (2018b). La educación del cuerpo: influencias del discurso de la psicomotricidad en la educación física. En C. ESCUDERO (Coord.), *Actas del I Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad: Debates en torno al cuerpo*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2016. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.626/pm.626.pdf>
- RUEGGER, C., TORRÓN, A., ZINOLA, P. J., y RODRÍGUEZ, C. A. (2014). Representaciones y discursos de la educación física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales. *Educación Física y Deporte*, 33(2), 405-441.
- RUEGGER, C., y TORRÓN, A. (2018). Educación Física y escuela: enseñanza y políticas educativas en Uruguay. En V. BRACHT, U. ALMEIDA e I. WENETZ (Comps.), *A educação física escolar na América do Sul: Entre a inovação e o abandono / desinvestimento pedagógico* (pp.287-302). Curitiba: CVR.
- RUIZ PÉREZ, L. M. (2009). Semblanza: Ernst Kiphard y la mitología alemana. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 5(16), 106-107.
- SCHILDER, P. (1983). *Imagen y apariencia del cuerpo humano. Estudio sobre las energías constructivas de la psique*. Buenos Aires: Paidós.
- TORRÓN, A. (2015). *Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939-1973): su configuración y su enseñanza* (Tesis de maestría, Universidad de la República). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/10510>

- TORRÓN, A., y RUEGGER, C. (2012). La educación física como objeto matemizable. *Didáskomai*, (3), 43-65.
- TORRÓN, A., RUEGGER C., y RODRÍGUEZ, C. A. (2010). Política, escuela y cuerpo: reflexiones sobre las relaciones entre legalización y legitimación de la educación física escolar. *Páginas de Educación*, 3(1), 117-133. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3004/ev.3004.pdf
- VÁZQUEZ, B. (1989). *La educación física en la educación básica*. Madrid: Gymos.
- VIGARELLO, G. (1979). Évolution et ambiguïté de la référence savante dans les pratiques psychomotrices. *Travaux et recherches en EPS, INSEP*, 4, 29-35.
- VILLA, M. E. (2006). La Educación Física en la infancia: Historia crítica de la especialidad Educación Física infantil en el Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata (1962-2000). En *XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación; Habitar la escuela: producciones, encuentros y conflictos*, La Plata, 9-11. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13270/ev.13270.pdf
- ZINOLA, P. (2020). *Trajectos de la gimnasia en la conformación de una educación física especializada en infancia: un análisis del caso uruguayo* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata). Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1948/te.1948.pdf>

La enseñanza de la gimnasia. Desplazamiento hacia los usos del cuerpo y la forma-de-vida.

MARÍA LAURA PAGOLA

Introducción

Este trabajo¹ se propone aproximar algunas respuestas a la pregunta sobre la enseñanza de la gimnasia, desde una concepción que pone el acento en la constitución simbólica del cuerpo. De modo que, en el marco de este trabajo, cuando se dice cuerpo no se dice lo mismo que tradicionalmente dice la educación física, aunque se utilice la misma palabra. Esto no significa que se desestimen los efectos que las distintas prácticas corporales² tienen sobre el organismo, sino que en lugar de configurar las prácticas a partir de esos efectos, se prioriza la relación de la práctica con la forma de vida. El cuerpo pensado como vida orgánica es blanco y objeto de consumo y un modo contemporáneo de anular la posibilidad de constituirnos en sujetos éticos y políticos.

Gimnasia

La gimnasia es una práctica corporal, por lo que pensarla como práctica y no como actividad física implica textualizarla en términos culturales. Dentro de esta práctica es posible configurar otro cuerpo y otro sujeto, un cuerpo político separado de lo individual e inscripto en la cultura.

¿Suponemos a la gimnasia como parte relevante del capital cultural a ser preservada socialmente? Si situamos a la enseñanza de la gimnasia bajo

1 Particularmente, este trabajo se enmarca en el equipo de investigación «Prácticas corporales y educación del cuerpo: el discurso neurocientífico como imposible para la enseñanza», dirigido por Liliana Rocha Bidegain

2 Tal como sistematiza Edgardo Castro (2004) podemos decir que Michel Foucault entiende por prácticas la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento, que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una «experiencia» o un «pensamiento». Por prácticas corporales, Ricardo Crisorio (2015) entiende aquellas prácticas «históricas, por ende políticas, que toman por objeto al cuerpo» (p.9).

supuestos apenas orgánicos, preguntas como esta no podrían ser formuladas. Si suponemos la posibilidad de la transmisión de un saber, estas y otras preguntas pueden y deben ser consideradas.

«Definir un contenido a enseñar es constituir un objeto, empezar a organizar el qué de lo que se transmitirá a los estudiantes» (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p.1). En este caso, el qué de la gimnasia se constituye como centro de la cuestión. De modo que inscribir el problema de la enseñanza³ de la gimnasia en el marco del problema del saber supone abordarla en una dimensión ética y política.

Por tanto, si la gimnasia es un conjunto de técnicas, este conjunto de técnicas remite a un artificio de la cultura y no a un modo natural del hacer. Una gimnasia que no pierde de vista esta artificialidad de los sistemas gímnicos trabaja problematizando y precisando conceptos, reconociendo la dimensión política que el lenguaje imprime en cualquier aproximación al estudio del cuerpo y los usos del cuerpo. La noción de usos del cuerpo nos permite articular el singular y el plural para dar cuenta de usos múltiples, inimaginables, abiertos a lo intempestivo y tan variados como relaciones al uso se puedan establecer. El cuerpo, enunciado en singular, remite a la idea de cuerpo como efecto signifiante de la cultura aunque a nivel fenoménico se presente de diferentes maneras, la idea de cuerpo que opera es, finalmente, una.

Muy por el contrario, una gimnasia pensada en el nivel de lo orgánico, que aborda exclusivamente de manera aislada las capacidades y las potencias, remite de manera central al organismo del individuo, al cuerpo como propiedad y al consumo. En este plano, la gimnasia queda subsumida a la mera recuperación de aquellas partes del cuerpo que padecen un dolor, o al desarrollo y la hipertrofia de uno a varios grupos musculares. La generalización, la aceleración y la repetición de programas empaquetados se acompaña, muchas veces, de una urgencia en las respuestas, lo cual retiene al individuo en las antípodas del sentido que una práctica pretende (Pagola, 2015, p.62). Los métodos de enseñanza que desde esta perspectiva se proponen, ofrecen un abordaje analítico que separa y organiza el movimiento en una jerarquía arbitraria de complejidad creciente con el propósito de hacer más fácil la comprensión de la totalidad. En estos métodos sobrevuela un ideal de progreso único, continuo y lineal. Al mismo tiempo, opera desde una universalidad y naturalidad que borra y opaca a la técnica en tanto construcción y artificio.

3 La concepción de enseñanza aquí planteada se vincula con los aportes de Eloísa Bordoli (2007).

Tendencias actuales

Pensar la enseñanza de la gimnasia supone varias consideraciones. En primer lugar, implica reconocerla como una práctica culturalmente relevante, sujeta a distintos modos de valoración y apropiación. En segundo lugar, implica posicionarse en el marco de una cultura y, desde allí, pensar sus condiciones de posibilidad, sus límites, su especificidad y la lógica de relaciones que establece con otras prácticas culturales. Por último, supone intervenir en una definición política del sentido de esa práctica.

El continuo avance de la lógica de mercado sobre la vida cotidiana ha difundido la reducción de la gimnasia y el cuerpo a mercancía y a ocasión de consumo. Peor aún, ha dejado en manos de expertos en mercadotecnia la elaboración de los modos de moverse. Esto ha reducido la función del profesor a la de mero ejecutor de programas estandarizados. La propuesta que presentamos supone un enriquecimiento de la actividad mediante la inscripción de la gimnasia en una dimensión ética y política, en nuevos significantes y en nuevos sentidos, reafirma una práctica que se inscribe en el orden de las relaciones.

La dinámica del consumo, además, impone la lógica de la moda y del cuerpo como propiedad. Un método sucede al otro, se enseñan técnicas *apropiadas* como una fórmula fija en busca de un resultado específico.

Como fuere, el cuerpo asido por su dimensión orgánica responde a la vida como mera supervivencia. No se trata de vivir, sino de sobrevivir: ese parece ser el sentido inscripto en moverse, ejercitarse o activar el organismo que se ofrece para alcanzar buena forma física, equilibrio psicoemocional, larga vida y, por qué no, como promesa para alcanzar la felicidad. Si bien sabemos que los componentes biológicos son regulares, automáticos y comunes más o menos a todos los programas, las ofertas *express* que circulan masivamente se renuevan año a año, sin otro propósito que el cambio por un nuevo sistema guiado por el vertiginoso ritmo del mercado, es decir, sin otra razón que renovar la cadena de consumo. De manera cíclica, estos programas ajustan sus prácticas estandarizadas a las «necesidades» de los consumidores. Esto aleja a la gimnasia de cualquier posibilidad de ser concebida como un saber entramado en una *forma de vida*. En este sistema, el ejercicio, el movimiento y la actividad física tienen como único objeto el desarrollo, la compensación y la activación orgánica, ya sea física, psíquica y emocional.

Pensar una gimnasia que no se agote ni se reduzca a esta instrumentalidad supone re significarla para desplazarla al plano de una enseñanza posible. De modo que, al situar este proceso en el orden del saber, no nos referimos a la suma de conocimientos de los que se pueda predicar su veracidad o falsedad. El saber no puede referirse a esta ecuación. Para que este desplazamiento sea posible, el maestro debe dejar de lado una serie de supuestos históricamente inscriptos en su posición respecto del aprendiz.

También debe dejar de confiar en la eficacia de un método estandarizado y en la homogeneidad de la respuesta de un grupo en cuya conformación interviene copiosamente el azar. En suma, debe situar la problematización en el orden del saber en sus tres dimensiones: saber cómo positividad, saber cómo negatividad y lo que se resiste a ser sabido (Bordoli y Blezio, 2007, p.49).

A partir de lo señalado, podemos sugerir que la enseñanza de esta práctica debería centrarse en la transmisión de un saber relativo *a los usos del cuerpo*. Siguiendo a Giorgio Agamben (2000), el uso de los cuerpos no pertenece a la esfera productiva de la *poiesis* (medios para un fin). Tampoco es posible inscribirlo en el ámbito de las *práxis* (fin sin medio). Se trata de pensar al uso como una actividad improductiva, sin obra (medio sin fin), superando la idea utilitaria que le otorga el *fitness*, el adiestramiento o la ligadura a la salud. Es por ello que la educación física ha ido construyendo la certeza de que las prácticas y el movimiento no solo son algo natural que se produce como efecto del sistema musculoesquelético, sino que se configuran en los usos del cuerpo y en formas de vida que siempre remiten a una vida política.

Cabe destacar que la perspectiva que proponemos no niega al organismo, tampoco la vida orgánica, más bien la incluye en el concepto mismo de forma de vida, en tanto manera surgente que nos desplaza de la lógica binaria de la *zoe* (que expresa el solo hecho de vivir común a todos los vivientes) y el *bios* (vida humana, manera o forma de vivir común o propia de un individuo o grupo). «Con el término Forma-de-vida entendemos en cambio una vida que nunca puede ser separada de su forma, una vida en la cual nunca es posible aislar algo así como una vida desnuda» (Agamben, 2017, p.13). Todo esto puede resultar algo obvio, pero, sin embargo, vemos a diario que muchas prácticas se atienen estrictamente a una concepción orgánica del cuerpo. Esto está implícito en concepciones corrientes como la de re-habilitación, la cual presupone un estado previo al que habría que volver como si estuvieran inscriptas en el cuerpo, de forma innata, todas las posibilidades de movimiento con independencia de la forma-de- vida. Esas potencialidades no se despliegan sino en relación con prácticas que, como señalamos antes, están histórica y culturalmente construidas. El cuerpo/organismo es un modo occidental y moderno de organizar el saber sobre el cuerpo. El punto principal de mi argumentación no hace más que recordar algo que todos sabemos y, con frecuencia, olvidamos: el organismo es una construcción.

Nociones como recuperar, corregir, aumentar, sacar del sedentarismo, etc., incurren en una misma reducción: presuponen un estado de normalidad e intentan alcanzarlo mediante la prescripción de prácticas que nos alejan de una perspectiva de trabajo centrada en la potencia. Agamben (2018) propone una concepción de «forma de vida» que rescata este aspecto:

una vida [...] en la que los modos, los actos y los procesos del vivir individuales nunca son simplemente hechos, sino que son siempre y ante todo

posibilidades de vida, siempre y ante todo potencia. Los comportamientos y las formas del vivir humano nunca están prescriptos por una específica vocación biológica ni fijados por una necesidad cualquiera, sino que siempre conservan, por consuetudinarios, repetidos y socialmente obligatorios que sean, el carácter de una posibilidad, es decir, siempre ponen en juego el vivir mismo (p.371).

El sedentarismo y todos sus efectos negativos se relacionan con otro saber del cuerpo, saberes que no han sido *in-corporados* como hábitos. Lo mismo puede decirse de diversos dolores corporales. La propia experiencia profesional muestra con claridad que la prescripción del ejercicio, guiada por la lógica de la administración de medicamentos, frecuentemente produce un alivio temporal que al tiempo recurre. Este recurso muestra sus límites si no identificamos la fuente de la problemática: los usos del cuerpo que originaron la dolencia. El oficio de enseñar usos del cuerpo consiste en habilitar nuevos usos posibles. Esta perspectiva propone un reposicionamiento del sujeto respecto a su cuerpo y la ampliación de su repertorio de prácticas materiales y simbólicas.

«Si usar significa, ser afectado, constituir-se en la medida en que se está en relación con algo, entonces el uso de si coincide con la *oikeiosis*,⁴ en cuanto este término nombra el propio modo de ser del viviente» (Agamben, 2018, p.115).

Ejercitar en la gimnasia es *ejercitar-se*, el sí mismo que se constituye en la relación de uso, no es otra cosa que esta relación. Es *en la relación misma* donde se constituye el uso. El profesor debe ofrecerle significantes para que el alumno pueda textualizar, narrar y habilitar nuevos usos posibles. En este sentido, el cuerpo es un espacio de pura potencia simbólica.

A partir de lo señalado podemos afirmar que cambiar el enfoque prescriptivo recupera nuestra función de enseñanza que interpela al sujeto para construir nuevos sentidos y usos posibles. En palabras de Jacques Lacan (1981), cuando se enseña, «se trata de provocar en los otros el *saber hacer con*. Es decir, saber desenvolverse en este mundo» (p.64). No se trata de obrar solo en provecho de la función utilitaria de prevención y promoción de la salud, sino de una práctica que habilita a nuevos usos del cuerpo.

Como queda expuesto, los saberes vinculados a las prácticas que se ponen en marcha en el proceso de enseñanza no son los mismos que aquellos vinculados a la rehabilitación y a las lógicas de la prevención, porque

4 Tal como sugiere Agamben (2018), *oikeiosis* o *conciliatio* no tiene por objeto último la constitución del individuo, sino del sí mismo. Este no es algo sustancial ni un fin preestablecido, sino que coincide con el uso que el viviente hace de él (*Usus sui* que Séneca formula también como cuidado de sí, *cura mei*). Si se acepta esta interpretación relacional, y no sustancial, del sí mismo estoico, entonces el sí mismo coincide cada vez con la relación misma y no con un *télos* predeterminado.

construyen otro modo de vincularse con el cuerpo, otro modo que excede a las necesidades surgidas de la afección, frecuentemente vinculadas de forma lineal con la rehabilitación. Se debe sumar, entonces, como propósitos no menos importantes: poner en juego el deseo de hacer de la gimnasia un hábito, una forma de vida. El uso es la forma en la cual el hábito se da existencia, por tanto se trata de modos de ser y hacer *in-corporados* bajo la forma del hábito, por la apropiación de saberes cuyo efecto sobre lo orgánico va a suceder aun sin proponerlo como objetivo principal.

A modo de cierre

Enseñar técnicas para regular el tono muscular, trabajar en los diferentes planos en el espacio, desplazamientos, pasaje de peso, apoyos, proponer técnicas para mejorar la marcha, la carrera y el salto, mejorar el equilibrio, la estabilidad de los músculos que participan de la postura, recuperar la estabilidad articular —que permite la ejecución con mayor precisión un gesto deportivo específico, lograr un mejor lanzamiento, tener mayor potencia y estabilidad en el saque y la patada—, en suma, transmitir técnicas implica poner a disposición significantes que nos permitan mayor registro de nuestro cuerpo en relación con la gimnasia. Teniendo en cuenta estas consideraciones cobra pertinencia la diferencia entre programar y prescribir que propone el profesor Adrián Casas. La programación implica el diseño de un proyecto a seguir, construido de manera conjunta en la relación alumno-profesor. La prescripción es el acto de ordenar, indicar y determinar cómo debe ser el ejercicio (Casas, 2006). Cuando hablamos de programar, y no de prescribir, nos situamos en la relación misma. A modo de ejemplo: nuestra enseñanza podría tener como intención restituir la estabilidad espinal de *ese cuerpo* para disminuir un dolor lumbar crónico, aun así esto no supone plantear el ejercicio solo como una carga física en un sentido exclusivamente orgánico y natural, sino también mediante un cambio en la motivación de la práctica que afecte al modo de sentarse, manejar, estudiar, correr, saltar, bailar en definitiva, que instaure la dimensión del disfrute del movimiento en lugar de la narrativa del dolor.

Trabajar con el cuerpo no excluye la utilización de las técnicas ya conocidas para abordar los problemas posturales, más bien supone resituar tales técnicas al servicio de nuevas miradas. En síntesis, enseñar gimnasia supone resituar las técnicas conocidas con el objeto de habilitar nuevos usos del cuerpo.

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2000). *Medio sin fin. Notas sobre la política*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- (2017). *Homo sacer. El poder soberano y la vida desnuda* (Trad.: M. Ruwituso). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- (2018). *El uso de los cuerpos*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- BORDOLI, E., y BLEZIO, C. (Comps.) (2007). *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Montevideo: Universidad de la República.
- BOURDIEU, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- CASAS, A. (2006). La programación y el entrenamiento de la aptitud aeróbica para la prevención de enfermedades cardíacas. En A. CASAS (Ed.), *Fundamentos científicos y metodológicos del ejercicio en la prevención e intervención sobre las enfermedades cardiovasculares*. La Plata: UCALP.
- CASTRO, E. (2004). *El vocabulario de Michael Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo-Universidad Nacional de Quilmes.
- CRISORIO, R. (2015). Introducción. En R. CRISORIO, A. LESCANO y L. ROCHA BIDEGAIN (Eds.), *Ideas para pensar el cuerpo*. La Plata: Edulp.
- GVIRTZ, S., y PALAMIDESSI, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- LACAN, J. (2013, febrero 19). Consideraciones sobre la histeria. En *Escuela Lacaniana de Psicoanálisis del Campo Freudiano*. Recuperado de <https://elp.org.es/consideraciones-sobre-la-histeria-jacques/>
- PAGOLA, M. L. (2019). ¿Qué significa rehabilitar? Alteraciones posturales y prácticas corporales orientadas a los usos y acciones del cuerpo. En R. CRISORIO, A. LESCANO y L. ROCHA BIDEGAIN (Eds.), *La Educación Corporal como programa de investigación. Elementos para pensar la enseñanza de las prácticas corporales* (pp.134-139). La Plata: Edulp.

La gimnasia como saber (in)enseñable

GASTÓN MENESES

*Regirse al pie de la letra por la hipótesis
en la que toda enseñanza es efecto del
funcionamiento de un campo de saber, tiene
por lo menos una consecuencia que se advierte
rápidamente. Se deduce de la siguiente
manera: si no hay un campo de saber
determinado, sino un conjunto de prácticas,
entonces no hay enseñanza*

Raumar Rodríguez Giménez (2012)

Introducción

El presente trabajo pretende poner de relieve a la gimnasia en el marco de las teorías de la enseñanza moderna. Se presenta el desafío de pensar este problema al interior de las tradiciones discursivas de la didáctica, desde aquellas que sostienen la transmisión de un conocimiento reificado, a las que ubican a la dialéctica del saber como centro de reflexión.

Como referentes conceptuales se adscribe a una perspectiva crítica de la educación física a partir de los trabajos elaborados por una parte, por Ricardo Crisorio en torno a la noción de *educación corporal* y la crítica que plantea sobre el concepto *educación física*; y por otra parte los trabajos referidos particularmente a la gimnasia en su tratamiento como campo de saber (Alberto Langlade y Nelly Rey de Langlade, Erwin Mehl, Virginia Alonso).

Asimismo, desde el campo de la didáctica se toma como referencia, los aportes de Yves Chevallard en la década del ochenta y se consideran de importancia los aportes desde las ciencias humanas de Luis Behares, Eloísa Bordoli y Cecilia Blezio, a partir de sus trabajos sobre una *teoría del acontecimiento didáctico*¹ para pensar la enseñanza en términos epistémicos.

Es, en este entramado, que se planteará el problema de la gimnasia como objeto de enseñanza, un ejercicio que intentará pensar sobre la transposición de un conocimiento *que se sabe*, y los posibles desbordes y fracturas que habiliten a pensarla desde la dimensión del *saber que se sabe que no se sabe* o dicho de otra manera *que es imposible saber*.

1 Para ampliar los principales ejes epistémicos de esta teoría véase Behares (2004).

El caos gimnástico

Participar en un texto que en parte rinde homenaje a una obra significativa del campo de la educación física uruguaya como *Teoría general de la gimnasia* (Langlade y Rey de Langlade, 1970), es un desafío particular, una gran responsabilidad y por tanto exige de un cuidado riguroso en los planteos que intentaré desarrollar. Es así que es importante expresar, que esta mirada sobre la enseñanza de la gimnasia, más que certezas sobre el tema intenta aportar problemas y reflexiones, para profundizar la búsqueda hacia nuevas miradas.

Titulé este apartado con este encabezado, en referencia a uno de los últimos subtítulos de dicho libro y me pareció un punto de partida óptimo para colocar la vigencia de algunas preocupaciones epistemológicas de la gimnasia.

A estas inquietudes, los profesores Langlade y Rey de Langlade (1970), las reúnen en un listado donde describen las causas que determinan el *caos gimnástico*, referidas por ejemplo a la necesaria (pero no constante) relación entre gimnasia y educación; el desconocimiento de un sentido de por qué y para qué hacer gimnasia; la convivencia de varias líneas de gimnasia con sentidos diversos y allí la imposibilidad de organizar el campo; los límites difusos entre los contenidos expresivos de la gimnasia, y los contenidos artísticos como el teatro y la danza, donde los autores advierten el problema de la pérdida de especificidad. También señalan la preocupación por no contar con una terminología general propia y por el contrario describen que ni siquiera al interior de las propias líneas gimnásticas existen ciertos acuerdos.

Todo este conjunto de *causas determinantes del caos* de la gimnasia² tienen mucho que ver con lo que hoy en día podemos apuntar como problemas para pensar su delimitación conceptual y por tanto su delimitación como objeto de enseñanza.

Podemos plantear entonces como hipótesis de trabajo que estos problemas tienen su eco y su actualización cincuenta años después y que si bien pueden variar en su contenido, en definitiva siguen siendo obstáculos de una misma índole e importancia.

En consecuencia, este trabajo se centrará principalmente en aquellos problemas considerados relevantes para pensar la gimnasia y su enseñanza en términos epistémicos.

2 En cursiva está la utilización de la expresión del texto original de los autores.

Gimnasia y Modernidad, una primera delimitación

No han sido pocos los intentos por delimitar el concepto de gimnasia, y los hallazgos en cuanto a los usos y la traducción de esa palabra en los textos antiguos han dado cuenta de toda una *historia etimológica*, que nos deja supeditados a las diversas interpretaciones que de ella se han hecho. Erwin Mehl (1986) describe así en su investigación, uno de los significados acerca del concepto de *gimnástica*:

Entre los antiguos helenos: Básicamente, «el arte del gimnasta» (del médico deportivo), en contraposición a la *paidotribia*, el «arte del *paidotriba*» (maestro de gimnasia) [...] En tal sentido, naturalmente, solo el gimnasta puede ejercer la «Gimnástica» (al igual que solo la *paidotribia*); los alumnos no hacen gimnástica, sino *gymnasia*. Las competiciones se denominan «gímnicas» (*gimnikoi agones*), no «gimnásticas», ya que estas serían competiciones en el arte de los médicos deportivos, lo que carecería de sentido. En estos ejemplos se ve la diferencia entre el empleo antiguo y el moderno de la palabra (p.198).

Este es el primero de los ocho sentidos más que el autor encuentra para la expresión gimnástica en los resultados de su trabajo, en el que recorre con su investigación desde los helenos a los humanistas, y de estos a los ejercicios corporales planteados por los filántropos, pasando por la gimnasia alemana nórdica, siguiendo por el arte de los movimientos coreográficos, en fin, recorriendo y a la vez rastreando la historia del término gimnástica hasta la contemporaneidad. Y, como decía, los sentidos fueron cambiando según los usos de la palabra, su traducción y su puesta en práctica.

El gran aporte para la delimitación conceptual no radica en arribar a una única definición, sino justamente, como expresa en una de las reflexiones al final de su trabajo, se trata de la comprensión del término.

Al mencionar pasajes sobre la Gimnástica de los tiempos pasados, hay que tener en cuenta el sentido que tenía en cada momento si no se quiere llegar a conclusiones completamente falsas [...] No se puede escribir la historia de la palabra sin conocer la historia de sus causas (Mehl, 1986, p.201).

Es por ello que en este trabajo se tomará como referencia a la modernidad como primer recorte en la delimitación del concepto y de esta forma articular contemporáneamente las formaciones discursivas en torno a la didáctica, que acompañaron y acompañan, los sentidos de la enseñanza de la Gimnasia hasta la actualidad.

La Modernidad, y particularmente el llamado siglo largo, período contiguo a las revoluciones políticas y económicas suscitadas en Europa

(1789-1914), sembraron lo que Peter Berger y Thomas Luckman (1990), denominaron como el universo simbólico de significación,

Los universos simbólicos son productos sociales que tienen historia. Si queremos entender su significado tenemos que entender la historia de su producción. Esto es en tanto más importante en cuanto estos productos de la consciencia humana, por su propia naturaleza, se presentan como plenamente desarrollados e inevitables [...] el universo simbólico ordena y por eso mismo legitima los roles cotidianos, las prioridades y los procedimientos operatorios, colocándolos *sub specie universi*, esto es, en el contexto del marco de referencia más general y concebible (Berger y Luckmann, 1990, p.133).

Este concepto importado al campo de la educación física por Valter Bracht (2003), es tomado para entrever a la modernidad como una suerte de tamiz que brinda las condiciones de posibilidad de producción de las diversas prácticas corporales legítimas, donde los límites de la reflexión y dicha legitimidad, están pautados por la ciencia positivista. En un trabajo sobre estudios críticos de la educación física, Ricardo Crisorio (2009) subraya que el nacimiento de la educación física tal y como la conocemos hoy en día, surge de una articulación entre ciencia y política, haciendo alusión a la misma línea temporal. Y agrega en ese apartado que el nacimiento de la educación física se da por la ruptura epistemológica al interior del campo de la Gimnasia con la aparición del discurso de médicos y fisiólogos que junto con acciones políticas, fundamentan la reforma de la gimnástica,

en términos estrictos, la Educación Física es un producto moderno. Más aún, cabalmente moderno. No solo nació en medio de la modernidad —Europa, 1880-1890—, sino que lo hizo de un parto característicamente moderno: del vientre de la ciencia y de la mano del Estado. El motivo de la reforma, en efecto, no fue la inclusión de los juegos (deportes), ni como complemento ni como parte principal de la gimnástica, sino la adecuación de esta a los desarrollos y requerimientos de la ciencia, es decir, para el caso, de la fisiología (Crisorio, 2009, p.48).

Es decir que la educación física se forja desde su alienación con la ciencia positivista y en particular en las ciencias naturales, «la Educación Física «científica» convirtió a la gimnástica del siglo XVIII en un campo de aplicación de las ciencias médicas, reduciendo sus prácticas a la medida de la fisiología y su saber a la de la técnica» (Crisorio, 2003, p.31).

Retomando la obra de Langlade y Rey (1970), allí se registra cómo las diferentes líneas de las gimnasias europeas del siglo XIX (Escuela Inglesa, Escuela Alemana, Escuela Sueca y Escuela Francesa) y sus líneas correlativas

en el siglo xx, fueron encontrando sustento en la ciencia biomédica y concomitantemente se iban afirmando en el aparato escolar.

En la actualidad, Virginia Alonso (2015) plantea una apreciación que refleja esta influencia mencionada con respecto a la realidad de la gimnasia en la escuela uruguaya, apuntando aquellos rasgos heredados de las escuelas madre,

lo que entendemos hoy por gimnasia y la forma en la que la escuela la toma para educar lo corporal, presenta elementos de estas tradiciones muy distintas:

- 1: ejercicios formativos (incluidos los de compensación). *Tradición sueca*
- 2: ejercicios de performance. *Tradición inglesa y francesa*
- 3: arte del movimiento (acrobacia y danza) *Tradición alemana* (p.4, los destacados son del original).

He aquí el arribo a un primer nivel de delimitación, donde la gimnasia será, entonces, ese producto de las disputas sobre el sentido de una práctica construida desde el legado de las escuelas europeas y su inexorable nexo con el campo pedagógico y científico que otorgó la modernidad.

Cabe preguntar si existe la posibilidad de generar una ruptura a esa estructura hegemónica de la tradición. De esta manera quedarán pendientes algunas cuestiones para el cierre del trabajo, como: ¿es posible desarrollar nuevos discursos sobre la educación del cuerpo en el contexto de la educación formal? ¿es posible transgredir los límites de la reflexión sobre la gimnasia?

Segunda delimitación: la gimnasia como objeto de enseñanza

Este apartado comienza con otro acuerdo con los autores de *Teoría General de la Gimnasia*, cuando dicen: «Todo curso en el cual se estudie los problemas de la Gimnasia, debe comprender tres aspectos: a) la Teoría General; b) la teoría especial (de la «línea», «corriente», «modalidad» de que se trate); c) su Didáctica» (Langlade y Rey de Langlade, 1970, p.9).

Más allá de sus bordes y fronteras difusas, la gimnasia lleva consigo desde su origen el carácter pedagógico de intervención y se concibe desde diferentes momentos de la historia como una forma de educación del cuerpo, que atañe a la idea de la transmisión de conocimientos para su realización. Es decir que, como afirman los autores, la enseñanza es parte constitutiva e indisociable de esta práctica.

En esta segunda delimitación intentaré hacer un puente entre esta idea de modernidad como telón de fondo para el desarrollo y legitimación de la práctica de la gimnasia, haciendo centro en la dimensión de la enseñanza.

Para introducirnos en ella, abordaré ideas trabajadas por Luis E. Behares (2005) en un trabajo que justamente toma a la Modernidad como eje vinculado a estas cuestiones.

En el campo de la enseñanza, lo inaugural en didáctica sin dudas —como todos reconocerán— es la obra de Juan Amós Comenio (*Didáctica Magna*, 1630), pero más allá de ella, lo que interesa a este trabajo es lo que Behares (2005) denomina «líneas de productividad discursiva»,

Una de estas líneas es la *tradición instrumental de la Didáctica como tecnología de la enseñanza*. [...] La figura de la *Didáctica Moderna*, así entendida, revela una fuerte y clara dimensión tecnológica, derivada de una necesidad social inmediata. [...] no obstante, las figuras antiguas de la enseñanza son de otra dimensión, típicamente no tecnológica. Fueron, más bien, productividades ligadas a la reflexión filosófica, «teorías» vinculadas a la ética y no al aspecto tecnológico de la cuestión. Lo que acabamos de anotar nos lleva a considerar otra línea de productividad, que llamaremos *teoría de la enseñanza*, que en fuerte medida fue característica exclusiva de la antigüedad (Behares, 2005, p.10).

Con relación a la *tradición instrumental de la didáctica como tecnología de la enseñanza*, cabe mencionar que recorre prácticamente tres siglos de la Modernidad y por tanto, es el lugar donde se forjaron las formas de transmitir la gimnasia descrita en este trabajo.

Behares plantea en varios de sus textos que el campo de la enseñanza, cualquiera sea su perspectiva histórica o conceptual, remite a tres ejes

fundantes y determinantes en su constitución: saber, lenguaje y sujeto. Es preciso entonces señalar estos elementos al interior de esta primera línea de productividad discursiva, donde prima la idea de sujeto como unidad indivisible y que a su vez determina el lugar de los otros dos componentes. Se parte de una idea de individuo,

como máquina psicológica de existencia anterior a su relación con el conocimiento y el lenguaje y, por tanto, productora de ambos en tanto instrumentos. De esta manera, para los modernos, la enseñanza es del orden de un hacer sobre el otro o en ocasión de un otro que está en un proceso de desarrollo (Behares, 2007, p.4).

Si hacemos el ejercicio de traer la primera delimitación donde se visualizaba el origen científico-positivista de la gimnasia, representada en las escuelas europeas que legaron todo su bagaje de conocimientos en nuestro sistema educativo, y lo articulamos con esta perspectiva de la enseñanza instrumental, vamos a comprobar la hipótesis planteada al comienzo de que la gimnasia está estrechamente vinculada al campo de la didáctica. Agregaría además que no solo fundamenta la forma en que fue transmitida durante generaciones, sino que a su vez la dota de rasgos característicos, con metodologías analíticas, disciplinadas y disciplinantes, sobre la base de la imitación y repetición de movimientos.

Seguramente han proliferado muchas propuestas de enseñanza de la gimnasia que desde *el hacer* representen diversos sentidos y significados para quienes la practican.

No es intención de este escrito determinar un único sentido, pero sí cuesta entrever si hay algo que se escape a esta congruencia que le otorgó y le otorga la Modernidad tanto a la idea de sujeto, lenguaje y saber (perspectiva instrumental) como a la de biomédica de la gimnasia, ambas cuestiones bajo el manto de la misma razón científica.

Surgen aquí interrogantes similares al cierre del primer apartado ya que, de la misma forma que planteaba las limitantes que brinda la Modernidad, hay un aparente sesgo que pauta la forma de pensar, reflexionar y enseñar la gimnasia a la luz de la ciencia positivista.

Sin embargo, la segunda línea de productividad discursiva, ya mencionada como *teoría de la enseñanza*, plantea nuevos horizontes de intelección para los problemas presentados.

El objeto de enseñanza gimnasia se construirá entonces en relación con el saber y no con el hacer.

Tercera delimitación: la (im)posible relación con el saber

La enseñanza, sea en el deseo del que va a ponerse bajo sus efectos, sea en el del que se coloca en el lugar de ese supuesto saber, no es convocada por un saber que allí ha de manifestarse espléndido, sino por una falta de algún saber que se supone podrá hacerse presente (Behares, 2010, pp.14-15).

La segunda línea de productividad discursiva (teoría de la enseñanza) tiene uno de sus orígenes en lo que Bordoli (2007) y Dogliotti (2012) denominan *didáctica reinaugurada*. Esta formación discursiva proviene de la teoría de la trasposición didáctica de Yves Chevallard (1991), y como hito discursivo hace funcionar un conjunto de reflexiones en torno al saber, al lenguaje y al sujeto no contempladas en las tradiciones anteriores. Es así que, con rasgos de una posible teoría antigua de la enseñanza, recupera la centralidad del saber como condición para su existencia y contempla al fenómeno educativo como una relación no lineal y compleja, en una relación triádica de sujetos que funcionan en torno al saber. Este hito discursivo es tomado por diferentes disciplinas y ramas del pensamiento que también estudian al sujeto para generar nuevos discursos teóricos sobre la enseñanza. Este es el papel de las ciencias humanas a la luz de su proliferación en tanto producción de conocimiento y que ha configurado en el campo educativo un nuevo universo simbólico de significación. Esto ha habilitado un reposicionamiento de los elementos constitutivos de toda teoría de la enseñanza: saber, sujeto y lenguaje.

Si afirmamos que tanto la enseñanza como el currículum se constituyen por y en el lenguaje es porque el sujeto y el saber se producen como efecto de este. Es el lenguaje quien inscribe al sujeto en el registro simbólico y el que lo configura como tal marcando la escisión fundante de la especie humana [...] Son el lenguaje y lo que queda por fuera de él los que permiten al sujeto efectuar la operación de resignificación del conocimiento que se halla reificado en el texto curricular prescripto (Bordoli, 2007, pp.15-16).

Donde la tradición instrumental de la didáctica aparece como inmodificable, las nuevas reflexiones sobre el sujeto, el saber y el lenguaje abren nuevas posibilidades de intelección. Es así como se distinguen, por un lado, la didáctica, que incluye las proposiciones del deber ser de la práctica de la enseñanza-aprendizaje (Behares, 2004), y, por otra, *lo didáctico* como acontecimiento de saber, «lugar de ruptura, que posee un valor negativo y por ello habilita la fractura de los conocimientos estables, permitiendo así la resignificación» (Bordoli, 2007, p.20). Esta distinción se plantea como forma de reconocer una *dialéctica del saber* que incorpora la reflexión sobre la enseñanza en su estructura y en su acontecimiento,

ocurren dos movimientos antitéticos que conforman la *dialéctica del saber*. Un movimiento —que refiere a la dimensión estructural— donde los diversos objetos de saber-conocimiento sobre el cuerpo se configuran en redes de sentido históricamente conformadas, representables y por lo tanto reproducibles. Por otro lado, otro movimiento —que hace referencia a la dimensión del acontecimiento— donde ese saber-conocimiento sobre el cuerpo se abre a la posibilidad de equívocos, de fractura, de falta de saber (Dogliotti, 2007, p.136).

De esta forma, la enseñanza se configura como una instancia constituida por la estructura y el acontecimiento, instancia que solo se puede definir acordando con Behares (2013), en su implicación con el saber. La pregunta inevitable sería, ¿cuál es el saber de la gimnasia? ¿Existe tal cuestión? Si dependemos de ello para poder hablar de enseñanza, y aquello que conocemos y reconocemos en la práctica como gimnasia es un conjunto de prácticas,³ ¿podemos afirmar que existió dicha enseñanza alguna vez? ¿qué posibilidades tenemos de superar la imposibilidad de esta ecuación?

A propósito de estas preguntas y de las preguntas en general planteadas en este escrito, puedo ensayar reflexiones sobre los discursos que aparecen contrahegemónicos en el campo de la educación del cuerpo, que son solidarios con una perspectiva epistémica de la enseñanza y que abren posibles nuevos caminos. Es el caso del discurso de las *prácticas corporales*. Sin entrar en mayores detalles —que no vienen al caso en este escrito—, sí cabe anotar sencillamente que no es menor la influencia que tiene cada vez más en la región la utilización de este concepto en los trabajos científicos y que en algunos casos consolidan proyectos de investigación. Si bien hay varias perspectivas sobre las prácticas corporales, para este trabajo tiene una importante afectación lo producido en el Programa de Investigación Científica en Educación Corporal (PIC, EC) dirigido por Ricardo Crisorio, que tomará a las *prácticas corporales* como objeto de estudio.

El PIC, EC define a las prácticas en varios de sus trabajos como «prácticas que toman por objeto al cuerpo, es decir que el sujeto no precede a las prácticas, sino que es “practicado”, precedido por las prácticas y realizado en ellas» (Crisorio, 2019, p.47).

Otra idea característica de esta perspectiva en las prácticas corporales es que *lo corporal* remite a la idea de sujeto en Lacan. Esta perspectiva toma de raíz un camino epistémico distinto al acuñado en el seno de la ciencia positivista. En este sentido, María Laura Pagola (2015), integrante del PIC, EC, considera a la gimnasia como «una disciplina que inscribe al cuerpo y al ejercicio en el lenguaje, en el orden simbólico, con lo que, lejos de considerarlos “naturales” o “físicos”, los entiende significantes» (p.62).

3 Referenciando la cita que inaugura este texto.

Todos estos elementos son constitutivos de otra forma de pensar los problemas que hemos planteado.

En términos de enseñanza, así como se puede asociar la tradición instrumental a los modelos tradicionales de la gimnasia, la didáctica reinaugurada que remite a la dialéctica del saber habilitaría a pensar a la gimnasia no como un conocimiento acabado, sino justamente como una posible indagación en busca de nuevas preguntas en relación con la educación del cuerpo.

Aquí es importante describir con Behares (2004) los tres registros de saber que la teoría del psicoanálisis lacaniano nos permite reconocer en los registros esenciales de la realidad humana —real, simbólico, imaginario—:

el *saber-hacer*, propio de la operatividad del Imaginario, regido por la estabilidad provista por la representación;

el *saber* o *falta-saber*, propio del sujeto en falta del Simbólico, regido por el deseo inconsciente;

el *imposible saber*, propio del Real (Behares, 2004, p.28).

Lejos de simplificar los problemas planteados, más bien parecen amplificarse en el sentido de que, con esta perspectiva, lo estable se desvanece y lo conocido se perfora, permaneciendo para siempre incompleto.

Si se modifica el lugar del cuerpo, del sujeto, del lenguaje y del saber, ¿por qué no habría una posibilidad de una gimnasia que cruce las fronteras de lo reificado?

Quizás podríamos decir que de lo que ha pecado la Educación Física es de la fantástica ilusión que en la enseñanza de las prácticas corporales se puede enunciar plenamente y controlar en su totalidad el cuerpo del que aprende. La reproducción total es imposible, siempre existen fisuras que permiten la producción de algo distinto, de que algo acontezca (Dogliotti, 2008, p.85).

Esta intercalada selección de citas intentan reflejar cómo se fueron entramando a lo largo del siglo XXI, nuevas formas de producción de conocimiento en torno a la educación del cuerpo y a las ciencias humanas, que interpelan las miradas reificadas del conocimiento.

Volviendo al comienzo de este texto y aludiendo a los problemas que se planteaban hace cincuenta años quienes pensaban teóricamente a la gimnasia, se podría reinaugurar el *caos gimnástico*, pero esta vez no en desmedro del desarrollo del campo, sino por el contrario, desde una perspectiva epistémica que habilite a pensarla en su más amplia diversidad de posibilidades.

Consideraciones finales

Este corto y entreverado texto finalizará en la última página o en las discusiones que se puedan dar a partir de su lectura, no sin antes hacer un intento de organizar y considerar algunos de los razonamientos desarrollados.

Primera consideración

Con relación a la pregunta sobre la delimitación del objeto *gimnasia* en tanto *saber a ser enseñado*, puedo decir que aquellos problemas planteados hace cincuenta años tienen su actualización en el siglo XXI, y esto remite a una escasa producción de conocimiento teórico en torno a la relación cuerpo y educación desde una perspectiva que configure al universo de la gimnasia en la que se actualice una mirada contemporánea sobre el cuerpo y el sujeto. Si bien, como desarrollé antes, las ciencias humanas brindaron nuevos horizontes de intelección, la producción de conocimiento dominante todavía tiene que ver con las perspectivas instrumentales. Si el *saber a ser enseñado* tiene su origen, según Chevallard (1991), en el saber de la academia, su mirada empieza a tener un peso importante para su futura textualización curricular y, por tanto, la producción de conocimiento desde la perspectiva de las ciencias humanas no debería hacerse esperar.

Segunda consideración

Con relación a la gimnasia como objeto de enseñanza y su vínculo con el flujo de *saber sabio*, podemos acordar con los planteamientos de Alonso (2015) vinculados con el concepto de gimnasia (que luego se transformaría en la definición que aparece en el actual plan de estudios del ISEF), en el sentido de que «se trata de una práctica corporal sistemática, organizada, que reúne una serie de técnicas y ejercicios que buscan promover un trabajo global y equilibrado del cuerpo con un sentido de cuidado, desarrollo y enseñanza» (p.4). Desde esta perspectiva, parecen quebrarse las fronteras de las escuelas europeas, incorporando su legado, pero reconociendo nuevos sentidos para la práctica,

Nuestra tarea tiene el potencial para establecer un vínculo más amplio con la noción de salud en donde tenga lugar el placer por el movimiento, el gesto inútil y el acercamiento en el vínculo con el otro. Con tareas que permitan el encuentro, el contacto, el cuidado y el juego con mi cuerpo y con el de los otros, una formación corporal amplia en los marcos de una educación estética y una rica enseñanza del bagaje técnico que la gimnasia tiene y continúa construyendo en el continuo diálogo con otras prácticas como el deporte, la danza, la expresión corporal o el juego (Alonso, 2015, pp.6-7).

La producción de conocimiento en tanto saber académico (saber sabio) y la posibilidad de la construcción de un *nuevo saber a ser enseñado* queda latente y expectante desde esta mirada, ya que esta apunta a incorporar aportes y a plantear una permanente reconstrucción del campo.

Tercera consideración

Con relación a la (im)posibilidad de la enseñanza —y como último apunte— planteo una reflexión en torno a la mencionada dialéctica del saber.

La gimnasia concebida como una práctica corporal acaecida en el lenguaje supone una *triada de saber* en la que se ponen en funcionamiento los tres registros nombrados (Behares, 2004). Allí estarán los conocimientos acumulados en diversas representaciones de la Gimnasia, pero donde el cuerpo-sujeto (en el hacer) puede ser convocado por la no-Gimnasia, es decir, por lo que no se sabe y genera una falta. Como dice Behares (2010) al interpretar un aforismo de Lacan,⁴ «enseñar consistiría en hacer presente el *no saber* que es la naturaleza propia del saber» (p.70). Muchos cuestionarán la posibilidad de llevar esta operación a cabo, es decir —y con razón—, de generar la misma ecuación de reducir el saber a contenido. No lo planteo como una vía metodológica, sino que la hipótesis que dejo planteada es que la gimnasia, en el marco de una educación corporal, exiliada de los supuestos biomédicos y pedagógicos fundantes, implica la autonomía de la búsqueda de nuevos sentidos, no pautados, no conocidos. En ese marco, las técnicas corporales emergen como saberes particulares que habilitan la indagación y la exploración del movimiento. Una práctica que deberá consolidar en el medio nacional, indagar sobre cuál es el universo de técnicas que la componen, quizás reafirmando e interpelando prácticas de antaño, quizás abriéndole paso a saberes que permanecen ocultos, sometidos,⁵ como el caso del circo, o el de las luchas y el del carnaval. Una práctica que tomará por objeto al cuerpo, y este, inaprensible e impredecible, se escapará siempre, haciendo imposible la representación total pero posibilitando el lugar de la enseñanza del cuerpo.

4 «los que saben que para enseñar no es preciso saber» (Lacan, 1960-1970 en Behares, 2010, p.37)

5 «Por saberes sometidos pienso que debe entenderse [...] toda una serie de saberes calificados como incompetentes, o insuficientemente elaborados. Saberes ingenuos, inferiores jerárquicamente al nivel del conocimiento o de la cientificidad exigida» (Foucault, 1992, p.137).

Bibliografía

- ALONSO, V. (2015). Conferencia: ¿Gimnasia de la escuela o en la escuela? En *Jornada «Construcción de saberes en la escuela»*. Montevideo, CEIP-IPES, 22 de diciembre.
- BEHARES, L. E. (2004). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- (2005). Didáctica moderna: ¿Más o menos preguntas, más o menos respuestas? En L. E. BEHARES y S. COLOMBO (Comps.), *Enseñanza del saber-saber de la enseñanza* (pp.9-15). Montevideo: Universidad de la República.
- (2007). Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *Educação Temática Digital*, 8, número especial.
- (2010). *Saber y terror de la enseñanza*. Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- (2013). Sobre las éticas de lo posible y la enseñanza. En A. ROMANO y M. SOUTHWELL (Comps.), *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp.245-260). Buenos Aires: Unipe.
- BERGER, P., y LUCKMANN, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BORDOLI, E. (2007). La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En E. BORDOLI y C. BLEZIO (Comps.), *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza* (pp.33-52). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- BRACHT V. y CRISORIO, R. (2003) *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Buenos Aires: Al margen.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- CRISORIO, R. (2003). Educación física e identidad: conocimiento, saber y verdad. En V. BRACHT y R. CRISORIO, *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Buenos Aires: Al margen.
- (2009). Educación física. En R. CRISORIO y M. GILES (Dirs.), *Estudios críticos de educación física*. La Plata: Al Margen.
- (2019). Las prácticas corporales en educación corporal. En R. RODRÍGUEZ GIMÉNEZ (Coord.), *Estudios sobre la educación del cuerpo: perspectivas y problemas*. Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- DOGLIOTTI, P. (2007). La imposible enseñanza del cuerpo. En E. BORDOLI y C. BLEZIO, *El borde de lo (in)enseñable* (pp.131-141). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- (2012). *Cuerpo y curriculum: discursividades en torno a la formación de docentes de Educación Física en Uruguay (1874-1948)* (Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria. Universidad de la República). Recuperado de http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_paola_dogliotti.pdf
- (2008). La Educación Física ¿de qué cuerpo habla? En L. E. BEHARES y R. RODRÍGUEZ GIMÉNEZ (Comps.), *Cuerpo, lenguaje y enseñanza*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- FOUCAULT, M. (1992) *Microfísica del poder*. Madrid: De la Piqueta. 1992.
- KOYRÉ, A. (1987). *Estudios de historia del pensamiento científico*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores..
- LANGLADE, A., y REY DE LANGLADE, N. (1970). *Teoría General de la Gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.

- MEHL, E. (1986). *Sobre la historia del concepto «Gimnástica», Citius, Altius, Fortius*, separata del tomo IV, fascículo 2. Madrid: Unidad de Investigación y Documentación. INEF.
- PAGOLA, M. L. (2015). *La enseñanza y la transmisión de la gimnasia en el marco de la educación corporal*
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física. (Uruguay, 1876-1939)* (Tesis de Maestría, Universidad de la República). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/10525>

Las gimnasias en la Gimnasiada

Posibilidades para pensar la enseñanza en la escuela

JIMENA GONZÁLEZ Y GIANNINA SILVA

Introducción

La escuela —como lugar legitimado e institucionalizado para la transmisión del conocimiento en términos de herencia cultural (Bourdieu y Passeron, 1970)— da cuenta de las transformaciones de la gimnasia ya sea a partir del análisis de los diseños curriculares o de las prácticas de enseñanza. Cobra sentido y se hace necesario analizar la gimnasia en tanto campo de saber en el escenario contemporáneo y su enseñanza en lo escolar, debido a los problemas en su conceptualización, su abordaje y su contenido.

Identificar a la gimnasia en términos de saber es una tarea compleja e implica un esfuerzo por reconocer ese posible saber de la gimnasia en toda su dimensión. Pensar a la gimnasia en términos de práctica corporal (Crisorio, 2015), significa no limitarla a su dimensión práctica en tanto *haceres*, sino incorporar también su dimensión histórica (su construcción como objeto, y los sentidos y representaciones que se le dieron en cada contexto).

La Gimnasiada consiste en un evento que en cada edición convocó a más de setecientos niños y niñas de diferentes escuelas, lo que le otorga una importante presencia de la gimnasia en la escuela. Esta experiencia que surge en el 2018 de alguna manera pone el foco en lo que se enseña en gimnasia, así como en cuál es el recorte que las y los docentes, junto con sus alumnos y alumnas, deciden presentar en la muestra.

A partir del análisis del material audiovisual de las presentaciones, reconocimos algunas rupturas y continuidades en relación con el arte, la técnica y lo que sucede con la gimnasia fuera de los muros de la escuela. Si bien no es posible profundizar en las siguientes preguntas que nos hacemos como docentes de la escuela pública y de la Universidad de la República, esperamos que ellas atraviesen el trabajo y que sean un horizonte para problematizar este campo: ¿qué *gimnasias* circulan en la escuela? ¿Cuáles son las rupturas y las continuidades que se visualizan vinculadas a su historia? ¿Cuál es la relación de la gimnasia con el arte? ¿Qué *gimnasias* habilita la escuela? ¿Cuál es la relación de la gimnasia con la técnica?

A lo largo del trabajo hacemos referencia y distinguimos a las gimnasias de la gimnasia, adhiriendo a las palabras de Crespo (2015):

Posicionarnos en el origen sociohistórico de las gimnasias implica comprender que las respectivas prácticas corporales que las caracterizan refieren a la búsqueda de diferentes objetivos o intenciones en relación a diversos significados sociales y sentidos subjetivos, los cuales se han ido diversificando y, en algunos casos se han ido acumulando en los discursos que la justifican a lo largo del tiempo (p.253).

Entendiendo que el universo que se presenta de esta práctica corporal es diverso y variado desde su origen, y que las posibilidades de enseñanza pueden responder a distintas construcciones y discursos, es que elegimos hablar de gimnasias, por su parte nos referimos a gimnasia cuando la tomamos como campo de saber.

La Gimnasiada

Varios son los antecedentes que a lo largo de la historia de la gimnasia han sedimentado experiencias de encuentros gimnásticos. En el ámbito internacional, la primera Linguada en 1939 marcó un antes y un después en la gimnasia, dando el puntapié inicial a lo que Langlade y Rey de Langlade llaman las *influencias recíprocas* (1986, p.31). En la actualidad, y desde 1953, se llevan a cabo las gymnaestradas, que consisten en encuentros mundiales organizados por la Federación Internacional de Gimnasia (FIG)¹ en el marco de la modalidad *gimnasia para todos*, en la cual participan más de cincuenta países cada cuatro años y que es la única disciplina de carácter no competitivo de la FIG.

Por su parte, la Gimnasiada es un evento que materializa parte del proceso que ha atravesado la gimnasia en la escuela pública uruguaya. Desde la Ley de Obligatoriedad de la Educación Física,² se creó un nuevo programa de educación inicial y primaria (PEIP), donde se la incluye nuevamente como contenido escolar.³ Desde la inspección y la coordinación de educación física se sistematizaron experiencias (salas docentes, talleres, proyectos) que apuntaron a la formación permanente de los docentes. En sus dos ediciones (2018

1 Creada en 1896 y en la actualidad se compone de varias disciplinas: gimnasia para todos, gimnasia artística para hombres y mujeres, gimnasia rítmica, trampolín, aeróbica, acrobática y *parkour*.

2 En 2007 bajo el gobierno del presidente Dr. Tabaré Vázquez promueve la ley de obligatoriedad de la educación física en las escuelas públicas «Declárese obligatoria la enseñanza de la educación física en escuelas de enseñanza primaria de todo el país» (Ley n.º 18.213) Para profundizar las implicancias de esta ley, véase Torrón, Ruegger y Rodríguez (2010).

3 En el programa de 2005 la gimnasia se invisibiliza, desapareciendo con su nombre desde el diseño curricular a pesar de mantener varios de los contenidos que siempre estuvieron asociados a ella como la formación corporal, las habilidades básicas o familias de movimiento.

y 2019), la Gimnasiada se enmarca en un proyecto de la jurisdicción este de Montevideo⁴ denominado «Intervención urbana: el espacio público como oportunidad educativa», que en su recorrido trabajó diferentes contenidos como el juego y la danza y cuyos objetivos estuvieron centrados en intervenir espacios públicos como plazas, parques y explanadas.

Posteriormente la gimnasia tomó protagonismo en el proyecto porque fue necesario problematizar el campo y su enseñanza. Desde el colectivo docente se propuso hacer un encuentro para indagar sobre las *gimnasias* de la escuela y así comenzar a reflexionar sobre ¿qué se hace en gimnasia? y ¿qué se enseña? A la Gimnasiada se convocó a organizar muestras, series gimnásticas y el armado y exposición de un *stand* para una feria donde se explicó el proceso de la enseñanza de la gimnasia en cada una de las escuelas. En la edición de 2018 se presentaron en escena más de 790 niños y niñas⁵ y en la segunda edición, en 2019, la convocatoria fue mayor.⁶ La organización del encuentro fue gestionada por coordinadores e inspectores y se establecieron pautas comunes tanto para la feria como para la muestra en el escenario que eran parte del evento, y así se organizaron una bienvenida, una entrada en calor, un recorrido por la feria y un cierre con las muestras gimnásticas.

4 Dentro del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) el departamento de Montevideo se organiza en jurisdicciones: este, oeste y centro, cada una con sus respectivas inspecciones.

5 «Más de 790 alumnos de las escuelas n.ºs 13, 160, 267, 273, 32, 49, 72, 121, 180, 206, 255, 4, 39, 59, 72, 83, 180, 277, 249 y 193, pertenecientes a la Jurisdicción Este de Montevideo del CEIP participarán, los días 10 y 11 de octubre, de la primera Gimnasiada, que se realizará en el Teatro de Verano «Ramón Collazo» (www.ceip.edu.uy)

6 «Las escuelas invitadas a la segunda “Gimnasiada” en el Teatro de Verano “Ramón Collazo” son las pertenecientes a la Jurisdicción de Montevideo Este del CEIP. El 4 de setiembre participaron la n.ºs 189, 160, 120, 144, 17, 13, 193, 89, 110, 49, 238, 4. Mientras que el 12 de setiembre lo harán la n.ºs 338, 140, 121, 49, 39, 277, 81, 140, 255, 63 y 59» (www.ceip.edu.uy)

Apuntes para pensar la enseñanza

La Gimnasiada abrió, o, en definitiva, mostró la diversidad de gimnasias que conviven en la escuela uruguaya. Si pensáramos qué es la gimnasia o qué se enseña de la gimnasia la respuesta sea quizás que es gran parte de todo lo que apareció allí. Tal vez lo importante no es que quede en la idea de armar una serie para la muestra, ir al teatro, presentarla y nada más, sino que este evento, que reúne muchas escuelas, se presenta como una oportunidad de enseñanza del saber.

Esperamos poder esbozar algunas pistas para pensar la enseñanza de la gimnasia en la escuela, desde el entendido de que poner el foco en la Gimnasiada permite vislumbrar lo polisémico de este saber así como problematizarlo desde las prácticas que acontecen y dan cuenta de un recorte de lo que está siendo la gimnasia en la escuela y la necesaria reflexión teórica.

Pensar en la constitución de saberes implica articular, de modo muy refinado, estas dos dimensiones; la dimensión teórica, la de los objetos, la que define cómo está estructurado un campo de saber, y también la dimensión de las prácticas, esa instancia en la que los profesores de educación física ponemos en juego un saber, unos saberes, incluso un no-saber y un imposible-saber. Por esta razón, entiendo que la comunidad académica y profesional del campo de la educación física necesita redoblar el esfuerzo por refinar el aparato conceptual que lo compone, así como refinar el análisis de las prácticas, de la dimensión fenoménica, de la materialidad empírica en la que se ponen en juego saberes específicos (Rodríguez, 2012, p.13).

El punto de partida de enmarcar a la gimnasia como campo de saber es sustancial para presentar las posibilidades de su enseñanza ya que no la concebimos de otra manera que no sea la transmisión de un saber, es por ello que adherimos a las palabras de Ana Torrón y Cecilia Ruegger (2012) cuando mencionan que: «entendemos por enseñanza todo lo que hace referencia a la transmisión de los saberes, la enseñanza solo existe en relación con un saber o en función de la relación saber- conocimiento. Para hablar de enseñanza tiene que haber un objeto, un saber» (p.59). Sin este lugar de partida, de poder reconfigurar el saber gimnasia, es difícil pensarla en términos de enseñanza. Entendemos que es posible darle estatuto de saber y que incluso sea tal vez el saber más claro con mayor grado de sistematización a lo largo de la historia de la Educación Física, como nos presentan las autoras:

En este punto resulta relevante establecer un vínculo con la obra de Langlade, ya que la misma analiza y describe la teoría de la gimnasia (al menos como inferencia del planteo de los autores) resulte el único

saber del campo de la educación física con una construcción específica, sistematizada y posible de ser matematizada (Torrón y Ruegger, 2012, pp.46-47).

La segunda pista que intentaremos abordar es la de la gimnasia desde la perspectiva de las *prácticas corporales*, y para ello presentaremos las distinciones que implica esta categoría. Si bien hay variada bibliografía que intenta conceptualizarla,⁷ ya tiene distintas acepciones e incluso presenta, según algunos autores, cierta debilidad en su conceptualización. Tomamos entonces dos perspectivas teóricas que conviven hoy en nuestro campo académico y que presentan algunas distinciones que deben aclararse: las prácticas corporales desde la definición que presenta la educación corporal a partir de su Programa de Investigación científica (PIC) y desde su referente Ricardo Crisorio (2019), y desde las indagaciones de Lazarothi Filho *et al.* (2010) sobre este término en el ámbito académico de la educación física brasileira.

Para la educación corporal, entonces,

Definimos las prácticas corporales como formas de hacer, pensar, decir, que toman por objeto el cuerpo, pero también «sistemas de acción en la medida en que están habitadas por el pensamiento» (Foucault, 1994b: 580), de modo que para nosotros el pensamiento y la acción son inseparables, sin que por ello el uno se confunda con la otra (Crisorio, 2015, p.36).

Es claro el autor al momento de conceptualizar y darle sustento teórico a esta categoría. Esta definición permite «articular, de un modo que torna inseparables, sin por ello confundirlos, el pensamiento y la acción; lo que puede hacerse extensivo a la teoría y la técnica» (Crisorio, 2019, p.4). También introduce, situándose desde una perspectiva foucaultiana, dos aspectos que caracterizan a la práctica y que colaboran con pensar esta categoría de prácticas corporales. Uno de ellos es la homogeneidad, que la divide en aspectos tecnológicos que serían todo lo que define la práctica en sí y el aspecto estratégico, que es lo que permite que toda práctica tenga la posibilidad de la libertad (Crisorio, 2019). Por otra parte, la educación corporal no toma al cuerpo como algo natural, sino que el cuerpo se constituye en el lenguaje y es tomado desde la teoría del sujeto lacaniano, según la cual el cuerpo es atravesado por el lenguaje. Entonces, las prácticas no son lo que el sujeto hace con su cuerpo, sino que las prácticas hacen cuerpo, anteceden al sujeto, lo constituyen. Crisorio (2015b) profundiza en esta idea y la va dotando de mayor claridad:

7 A partir de las investigaciones de Lazarotti Filho *et al.* (2010) vemos que no es una categoría exclusiva del ámbito académico de la educación física, sino que es tomada por diversos campos de conocimiento como la antropología, la sociología y las ciencias biomédicas.

El concepto de prácticas que asumimos no supone un sujeto practicante, que precede a las prácticas y las realiza; antes bien un sujeto «practicado», precedido por las prácticas y realizado en ellas. Del mismo modo, la idea de un pensamiento no implica un sujeto que lo piensa, preexistiéndolo, sino más bien un sujeto «pensado», constituido en y por el pensamiento (Crisorio, 2019, p.74).

Por otro lado, presentamos a la categoría de prácticas corporales a partir del trabajo de Lazarothi Filho *et al.* (2010), donde se muestra la debilidad del término en tanto carece de elementos consistentes para su conceptualización. En este trabajo se plantea como hipótesis central que el término se usa para alejar a las prácticas corporales de la actividad física, lo que remite a una visión tradicional de la educación física, fundamentada y legitimada en las ciencias biomédicas, pero con poca claridad para definirla. Así, el ingreso de las ciencias humanas al campo académico de la educación física evidenció la necesidad de marcar estas distancias con conceptos que remiten a un cuerpo presentado fundamentalmente como organismo y no a un cuerpo que es producto de una construcción cultural. Al final de cuentas, en lo que las corrientes académicas brasileñas coinciden cuando presentan o intentan conceptualizar este término es en que estas

Son identificadas como manifestaciones culturales que enfocan la dimensión cultural [...]. Buscan superar la fragmentación identificada en la constitución del ser humano [...]. Son ejemplificadas como deporte, gimnasia, danza, luchas, tai chi, yoga, prácticas de aventura, juegos [...]. Se resaltan las diferencias y contrastes entre las prácticas corporales orientales y las occidentales. Manifiestan una preocupación respecto a los significados/sentidos atribuidos a las prácticas corporales por parte de los sujetos que las practican más allá de su utilidad más pragmática [...]. Plantean finalidades como promoción de la salud, educación para la sensibilidad, la estética, el desarrollo del ocio y para el cuidado con respecto al cuerpo (Lazarothi Filho *et al.*, 2010, pp.20-21).

En términos teóricos, las distancias entre ambas perspectivas son grandes y es por ello que es importante evidenciarlas. Tal vez los puntos más lejanos pueden verse en términos prácticos, como desarrollaremos más adelante, pero sin dudas ambas perspectivas permiten pensar, elaborar y tensionar distintas opciones para asumir a la gimnasia como práctica corporal y continuar el análisis de la Gimnasiada.

Abordar el concepto de práctica corporal desde ambas perspectivas teóricas nos permite tomar su potencial para pensar la enseñanza y continuar analizando a la Gimnasiada tanto desde la educación corporal como desde la perspectiva académica brasileña. Si bien conviven distintas corrientes dentro

del campo académico, optamos por mencionar aquí solamente la denominada *cultura corporal de movimiento*.⁸

Desde el enfoque brasileño, se constata cierta debilidad teórica en el término práctica corporal. Sin embargo, Fernando González y Alex Fraga (2012) presentaron orientaciones⁹ para pensar la enseñanza desde el enfoque de la cultura corporal de movimiento, y aunaron esfuerzos para acercar el campo académico al profesional y lograr así la renovación de las prácticas de educación física.¹⁰ Su libro se titula *i* y comienza a difundirse primero en el estado de Rio Grande do Sul y se expande luego por todo Brasil. En el proceso de su elaboración se vieron primero en la necesidad de volver a debatir sobre la función de la escuela y sobre cuál debería ser el papel de la educación física en ella. Esta preocupación se desprende principalmente de visualizar que los problemas de legitimidad de la educación física en la escuela se basan en la pérdida de la función social que la primera viene a cumplir en la formación de ciudadanos y ciudadanas.

El texto propone una organización de la enseñanza a partir de ejes temáticos y de la experimentación de proyectos interdisciplinarios, procurando construir conocimientos que tengan sentido tanto para alumnos como docentes (González y Fraga, 2012). Para pensar el componente curricular de la educación física, parten de delinear algunos principios orientadores para luego presentar temas estructuradores, que se subdividen en *prácticas corporales sistematizadas* (gimnasia, deporte, luchas, actividades acuáticas, juego motor, prácticas corporales expresivas, prácticas corporales junto a la naturaleza) y *representaciones sociales sobre la cultura corporal de movimiento*. Estas últimas, a su vez, se componen de *prácticas corporales y sociedad* y *prácticas corporales y salud*. Este segundo tema estructurador atraviesa las prácticas sistematizadas. Los autores entienden que pensar las prácticas corporales y enseñarlas, no implican solo un hacer, sino que su configuración está dotada de representaciones sociales que hacen también a esa práctica y es necesario que ellas se presenten.

Como todos los diseños u orientaciones curriculares no están libres de tensiones y decisiones a tomar sobre qué queda adentro y que no, González y Fraga (2012) presentan a la gimnasia desde tres ejes: ejercicios físicos, acrobacias y prácticas corporales introspectivas.¹¹ Hasta ahora, el recorte de lo que estos autores entienden que debería enseñar la gimnasia no presenta una

8 Preferimos tomar cultura corporal de movimiento como categoría, para ampliar distinciones entre cultura corporal o cultura de movimiento (cf. Bracht, 2005).

9 Vale aclarar que se trata más específicamente de orientaciones curriculares.

10 Los autores toman como punto de partida el problema de que si bien hay innumerables avances en el campo académico, particularmente de lo que se denomina el movimiento renovador de la educación física, aún no se ha logrado un impacto en las prácticas.

11 Ya sobre esta distinción podríamos plantear varias críticas sobre lo que ellos seleccionan, pero no es el cometido de este trabajo, sino hacer foco en los aportes que nos puede dar

novedad respecto a lo que ha estado históricamente vinculado a la gimnasia como contenido escolar. No obstante, lo que sí se presenta como novedosa es la distinción de los saberes, entre *saberes corporales* (el saber hacer) y *saberes conceptuales*. Y es sobre estos últimos que vamos a poner la lupa en el segundo, ya que aquí encontramos una propuesta muy interesante para pensar la enseñanza desde el enfoque de González y Fraga.

Es así que los saberes conceptuales se dividen en conocimientos técnicos y críticos. Los primeros remiten a aspectos operacionales de cómo funciona la práctica corporal, por ejemplo, los reglamentos, los principios tácticos o el efecto de determinado ejercicio en las capacidades motoras. Los conocimientos críticos, en contraste, tienen por finalidad atravesar las manifestaciones de la cultura corporal y analizar desde dimensiones éticas, estéticas, históricas las razones de sus transformaciones, en fin, las representaciones sociales que le dan sentido y significado a estas prácticas (González y Fraga, 2012).

Sin lugar a dudas esta arista que González y Fraga (2012) presentan para pensar la enseñanza de la gimnasia desde una perspectiva de las prácticas corporales nos permite problematizar la enseñanza y la experiencia de la Gimnasiada, y corrernos así de un lugar que solo implique un *hacer* para poder reflexionar críticamente acerca del lugar de la gimnasia como campo de *saber*. Entonces, cuando trabajamos en la gimnasia temas como cuál es el lugar del cuerpo; para qué se introduce la gimnasia en la escuela y para qué se hace hoy; qué implicancias tiene el mercado en las propuestas de gimnasia fuera de la escuela; para qué y por qué necesitamos de la técnica; por qué el arte tiene un vínculo cercano con la gimnasia, o qué sucede con el vínculo entre la gimnasia y el género, podemos abrir un sinfín de preguntas que nos permiten darle mayor sentido a la enseñanza y redimensionar este saber.

De alguna manera, como dijimos, lo que aconteció en la Gimnasiada colabora con pensar nuevos sentidos y formas en la gimnasia. Destacamos en este sentido, que la muestra implica un trabajo previo conjunto de docentes de arte y maestras de grado que le da un lugar protagónico al *stand* de cada escuela, donde se materializa y se conceptualiza lo que se fue construyendo en su proceso de creación. Algunos de los trabajos que se presentan en esos *stands* implicaron rastrear qué es la gimnasia y en qué diferentes formas se la puede encontrar tanto dentro como fuera de la escuela, así como otros grupos presentaron a la gimnasia y a su vínculo con la salud o en otro *stand* se presentó a la *retrogimnasia*, donde la muestra tuvo que ver con recuperar la gimnasia de los años ochenta y el *boom* de la gimnasia aeróbica a través de videos de Jane Fonda. Otro *stand* problematizó «De la revolución industrial

este diseño y orientaciones para pensar la enseñanza intentando trascender un enfoque de la gimnasia como mera actividad física.

a la revolución tecnológica», desde la interdisciplinariedad de saberes y las posibilidades que la gimnasia brinda para darle cuerpo, movimientos con sentidos y significados que se tornan imprescindibles para la reflexión crítica de estos momentos históricos, en los que la gimnasia aparecía también con nuevas formas y significados.

Por su parte, la perspectiva de la educación corporal nos presenta otros aportes para analizar y repensar las propuestas de enseñanza. En este sentido, ya mencionamos el aporte de Crisorio (2019) en cuanto a los aspectos homogéneos de la práctica y su posibilidad de pensar la técnica. Es por ello que ahora nos centraremos en otros puntos que aborda esta perspectiva, que se propone universalizar el contenido y particularizar el sujeto. Esto tiene que ver con una fuerte crítica de la educación física tradicional de adjetivar los contenidos, como por ejemplo el deporte *infantil*, el deporte *para todos*, el deporte *recreativo*. Sin embargo, desde esta perspectiva se entiende que el deporte es uno, y que, en todo caso, lo que se debe particularizar es el sujeto, para ver qué sabe y, entonces, qué del saber tiene sentido y es necesario presentarle.

El contenido permanece entonces significativo para la sociedad y la cultura, y su adecuación a cada uno, imposible *a priori*, se realiza (nunca totalmente) en el diálogo particular de cada maestro con cada aprendiz o en las relaciones inter pares que ellos autorizan (Crisorio, Lescano y Rocha Bidegain, 2015, p.11).

La educación física tradicional tiende a universalizar al sujeto desde una visión psicologizada del sujeto, separando un universal de niñas y niños de seis a ocho años que deberían hacer tal y cual cosa.

Otra pista interesante es que seamos guardianes del contenido y dejemos de ser guardianes del sujeto. Esto no implica desconocer al sujeto, sino que implica darle un lugar más importante al saber, ya que es por el saber que vamos a relacionarnos con los sujetos (Crisorio, Lescano y Rocha Bidegain, 2015a).

La gimnasia y el arte: un vínculo que perdura

El teatro de Verano «Ramón Collazo» como protagonista y testigo de *las gimnasias* escolares en escena fue elegido por ser un espacio público de la ciudad de Montevideo con la idea de intervenir, de darle otros usos lejos de lo comercial. Es un teatro que es la sede del concurso oficial del carnaval montevideano y que recibe diversos artistas contemporáneos nacionales y extranjeros. No era lo mismo hacer la Gimnasiada en un club, en un gimnasio o en la playa, porque el Teatro de Verano propone un simbolismo diferente y produce otras sensibilidades en espectadores y para quienes se presentan en escena.

Desde su invención, la gimnasia tuvo fuertes diálogos con diversas expresiones artísticas y prácticas callejeras. En una relación íntima con el circo, el teatro, la danza y la música se tejieron otros discursos contrahegemónicos, alejados de la legitimidad que la medicina le había otorgado a la gimnasia en el siglo XIX.

Siempre presentes, pero nunca hegemónicos en la lenta construcción de la Gimnasia, y aún menos como modelos para la educación del cuerpo, las representaciones del arte, aun así se hicieran presentes dejaron sus marcas, construyendo una distancia de la gestualidad útil, típica de las prácticas corporales que se hegemonizan en occidente y que hegemonizan actitudes y gestos. Estas representaciones, entonces, no estaban al servicio de la higiene (Soares, 2006, p.14).

En las diferentes presentaciones de la Gimnasiada creadas por niños, niñas y docentes se visualizó este fuerte vínculo con el arte. En primer lugar, porque en las pautas de elaboración se hacía referencia a la utilización de la música y porque en las orientaciones de coordinadores e inspectores de educación física se promovió el trabajo coordinado con docentes de música, teatro o danza.

En este sentido, Bode (1881-1971) analiza el carácter total y rítmico de la vida interna y cómo es acentuado por la utilización de la música, influyendo de esta manera en la expresión.

La música juega un papel importante en la gimnasia de Bode. En su «gimnasia rítmica» dice así: «Una de las funciones esenciales de la gimnasia es fomentar este sentir interno del movimiento». Esta tarea es facilitada por el hecho de que nuestro vivir interno está íntimamente ligado a la expresión externa y a veces llevado por ella. Y también porque la vida interna tiene carácter total y rítmico, así como el proceso de movimientos. Esto puede ser acentuado y facilitado si los movimientos son acompañados por música que incide en la expresión interna (en Langlade y Rey de Langlade, 1986, p.101).

La diversidad se presentó en el escenario, y así variadas músicas dieron cita al encuentro y a partir de allí muchos lenguajes se pusieron en juego. Aparecieron presentaciones con la intención de mostrar y reflejar la inspiración de canciones de la música uruguaya y otras con éxitos comerciales internacionales de diferentes épocas.

Cabe detenerse aquí en el uso de la música, característico en la gimnasia, sobre lo que los aportes de Noverre y Dalcroze son importantes para pensar una gimnasia diferente.

Junto con Noverre y Delsarte, Dalcroze desarrolló las bases de un pensamiento sobre la expresividad del cuerpo, *la Rítmica*. Este pensamiento puede ser entendido como un conjunto de estudios de la *plasticidad del cuerpo como arte*. Comprenden una lectura del movimiento, de la expresión, del ritmo, de la cualidad y de la dinámica de los esfuerzos presentes en cada gesto, retirados de la vida cotidiana. De alguna manera estos hombres del espectáculo se encontraron, directa o indirectamente y contribuyeron ampliamente a la construcción de una educación del cuerpo menos homogénea (en Soares, 2006, p.26).

Muchas de las presentaciones tuvieron límites difusos con el circo y en ellas identificar qué provenía de la gimnasia y qué del circo se hizo difícil. Tal vez lo más claro en este sentido fueron las presentaciones que presentaban explícitamente *un circo* o un despliegue escénico en cuanto a la presentación de varios números que lo mostraban incluso desde el vestuario, el maquillaje y las técnicas artísticas de *clown*, acróbatas, equilibristas y hasta el papel de un presentador. La utilización indistinta de materiales y artefactos también tuvieron un lugar importante, y estuvieron ligados tanto a la gimnasia como al circo en diferentes momentos históricos: telas, trapecios, clavos o zancos. En la escuela también aparecieron las cercanías de ambas prácticas.

Estos eventos reúnen, combinan y fusionan de forma explícita y directa estos dos espacios, el Centro Cívico Sete de Setembro y el Circo, pero también sus prácticas y conocimientos. Y, como resultado de esta combinación de gimnastas y artistas de circo en el centro de una arena, las fronteras entre la gimnasia, que pretendía ser racionalizada, utilitaria y metódica, y los movimientos corporales circenses se difuminan hasta el punto de fusionarse y entrelazarse directamente, haciendo explícita la necesidad de pensar la gimnasia durante el siglo XIX y principios del XX en plural y marcadamente influenciada por modelos, imágenes y prácticas del universo circense (Lopes y Caldas, 2020, p.14).¹²

12 Si bien los autores estudian un caso del estado de Río de Janeiro, podemos decir que ese vínculo entre la gimnasia y el circo siempre existió, ya fuera para que la gimnasia científica se distanciara de prácticas inútiles y de divertimento (Soares, 2006) como

Además de estos diálogos permanentes de la gimnasia tanto con la música como con el circo, algunas de las influencias artísticas que inspiraron la gimnasia expresiva de Bode podrían estar apareciendo en estas presentaciones escolares de gimnasia, ya sea por la presencia de otras prácticas artísticas como la danza, como por esa idea de alejarse de propuestas muy analíticas y compartimentadas del cuerpo. En ninguna de las presentaciones aparecieron elementos que puedan estar asociados a un cuerpo segmentado y pensado únicamente desde lo anatomofisiológico. La utilización de materiales como pelotas, aros, cuerdas, bastones estuvo presente en las diferentes creaciones y reveló una clara influencia de la gimnasia moderna de Medau (continuador y discípulo de Bode), donde aparecen los aparatos portátiles para brindar mayor soltura y para que los movimientos sean más completos y orgánicos.

Medau confiere a los aparatos manuales el valor de agentes liberadores y generadores de «movimientos orgánicos». Es decir para Medau los aparatos constituyen una suerte de procedimiento metodológico para lograr movimientos rítmicos, fluidos y totales (Langlade y Rey de Langlade, 1986, p.109).

La enseñanza de la técnica en la escuela

Si entendemos a la técnica como «la forma en que los hombres, sociedad por sociedad hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional» (Mauss, 1979, p.337), la Gimnasiada materializa en algún sentido diferentes usos del cuerpo y se configura como un evento cultural e histórico que marca un mojón importante en la gimnasia y en la enseñanza de las técnicas en la escuela. El despliegue técnico que se puso en juego a través de las presentaciones demuestra los variados usos del cuerpo y revela distintas tradiciones que se han configurado en la gimnasia, dando pistas acerca de diferentes modalidades, de diferentes dominios y sobre todo abriendo la posibilidad de pensar una vez más la ambivalencia de la técnica corporal. En palabras de Alonso (2018), «a la vez que nos da mayor libertad para la consecución de un gesto, nos adentra en un lenguaje codificado que se reifica en el cuerpo» (p.118). En las muestras aparecieron elementos asociados a prácticas deportivizadas¹³ como

para acercarlo y buscarle otros sentidos. Essas realizações explicitamente congregam, conjugam e fundem diretamente estes dois espaços, o Centro Cívico Sete de Setembro e o Circo, mas também suas práticas e saberes. E, como resultado desta combinação entre ginastas e circenses no centro de um picadeiro, as fronteiras entre a ginástica que se pretendia racionalizada, utilitária e metodizada e as evoluções corporais circenses se diluem a ponto de diretamente se fundirem e se entrelaçarem, explicitando a necessidade de pensar a ginástica no decorrer do século XIX e início do XX no plural e marcadamente influenciada por modelos, imagens e práticas do universo do circo.

13 En términos de Elias y Dunning (1995).

la gimnasia artística, en las que hubo una preocupación por mostrar aquellos gestos codificados que sí o sí vinculamos con la gimnasia: volteretas, paro de manos, galopas, velas, entre otros. Son técnicas en las que la alineación, las terminaciones de las extremidades, como los pies en punta (propias de los gestos técnicos de las gimnasias competitivas), los saludos antes y después de un ejercicio fueron muy precisas y se acercaron los más posible a la técnica ideal del deporte. Las formaciones y los usos del espacio propios de estas disciplinas (cuando el formato se da en clave de exhibición o de cierre de competencias) estuvieron presentes en *pasadas* con ejecuciones alternadas de a un participante o con la disposición geoméricamente pensada y determinada de los colchones.

Es pertinente recordar en este punto que la técnica es y produce cuerpo (Bourdieu, 2007) y que presenta un riesgo importante cuando enseñamos y habilitamos únicamente aquellas técnicas asociadas a la eficiencia y a modelos estereotipados, homogéneos y únicos. Su carácter ambiguo también está presente aquí, porque si bien la enseñanza de ciertas técnicas codificadas hace y reproduce un cuerpo determinado, pero cuanto más dominio se tenga de esas técnicas, mayores y más potentes o diversas pueden ser las creaciones en escena y de hecho lo fueron.

Pudimos ver presentaciones en las que la técnica fue usada como recurso corporal para habilitar otras formas, gestos o usos del cuerpo y en las que aparecieron materiales alternativos como cañas de bambú, que proporcionaban otras posibilidades y a partir de las cuales la enseñanza se presentaba desde el potencial de la técnica en tanto conocimiento corporal y recurso creativo.

Algo que también se visibilizó, y que siempre es muy claro y está presente en la gimnasia, fueron las ayudas entre compañeros: técnicas eficientes que aportaron un sentido asociado a la seguridad y al dominio del gesto, y que se presentaron como una oportunidad diferente al conocimiento del gesto técnico para abrir otras posibilidades de enseñanza y también de vínculo entre pares.

En tanto la enseñanza de la gimnasia está atravesada por la cultura y por diferentes procesos históricos, los usos del cuerpo (Mauss, 1979) que presentó la Gimnasiada representan variadas formas y sentidos de la gimnasia y de la escuela. Poner énfasis en la enseñanza de la técnica y en sus usos, tomándola como un recurso corporal y no solo como un fin en sí misma (Alonso, 2007), es tal vez la forma de brindar posibilidades de libertad. Intentamos presentar este posible puente con Crisorio (2019) a partir de su planteo para pensar las prácticas:

Tomar como dominio homogéneo de referencia lo que los hombres hacen y la manera en que lo hacen, las formas de racionalidad que organizan los modos de obrar y la libertad con la que actúan dentro de esos sistemas

prácticos, nos permite estudiar las prácticas corporales en términos lógicos sin por ello desechar lo que los sujetos deben y pueden hacer dentro de ellas, por un lado, y por el otro pensar, en términos de la enseñanza y la educación, la técnica que articule el aspecto tecnológico con el aspecto estratégico de las prácticas, es decir, las maneras de aumentar la libertad de acción dentro de esos conjuntos prácticos (p.74).

La técnica puede tener un fin en sí mismo —la consecución de un gesto técnico específico preestablecido hasta podríamos decir por un reglamento—, Pero también tenemos el aspecto estratégico como nos plantea el autor, de pensar la técnica como posibilidad de nuevas formas de movernos, la técnica como un recurso corporal, aquella que habilita nuevas formas, prácticas y usos corporales, con una finalidad expresiva y comunicativa.

Una educación pensada como práctica de libertad, deberá alejarse lo más posible del adiestramiento corporal y de la repetición de ejercitaciones sustentadas únicamente en fines de salud, estética y o rendimiento, y concebir al sujeto como ser histórico, productor y reproductor de cultura, promoviendo el trabajo desde una perspectiva integradora de todas sus dimensiones (Alonso, 2018, p.329).

La gimnasia que atraviesa los muros de la escuela: presente, pero ausente

La escuela no es ajena a lo que sucede fuera de sus puertas, las gimnasias que se promueven afuera permean las paredes y entran en juego a pesar que los diseños curriculares no las tengan en cuenta y que los docentes estén configurando y reflexionando sobre qué enseñar cuando se aborda a la gimnasia.

Langlade y Rey de Langlade (1986) y Giraldes (2002) nos presentan la gran preocupación del caos gimnástico, donde la variedad de corrientes lleva a que se desvirtúa el por qué y el para qué de la gimnasia. A su vez Giraldes coloca el foco en la desaparición de la enseñanza de la gimnasia en la escuela en Argentina, pero sin dudas el proceso de deportización de las prácticas corporales ha corrido de su lugar privilegiado a la gimnasia en la escuela.

Fuera de la escuela, la gimnasia parece gozar de buena salud. Sin embargo, por una parte, la mayoría de los que la practican no suelen advertir los mecanismos de manipulación que pone en marcha la sociedad de consumo, exaltando con devoción la imagen personal, en lo que parece constituir el último paso en la transformación de los sujetos en mercancías (Giraldes, 2014, p.59).

A nuestro entender, podemos decir que la gimnasia dentro de la escuela también está gozando de buena salud, y la Gimnasiada es sin dudas un ejemplo. Pero no por ello podemos desconocer la gimnasia que está fuera de la escuela, que responde a nuevos sentidos y significados, propios de los cambios de paradigma que enfrenta la sociedad en sí. No es novedoso el cambio de la gimnasia en el escenario contemporáneo: su mercantilización y su ingreso al mundo empresarial han hecho que las gimnasias enlatadas (Rocha y Lescano, 2012) sean las protagonistas. En ellas se evidencia, ya desde la década del setenta,¹⁴ un cambio en la mirada hacia el cuerpo y sus usos, donde se pasa de un cuerpo productivo a un cuerpo consumidor (Crespo, 2015), útil al sistema capitalista en el que aparece una cadena de servicios, tecnología y *merchandising* que hacen que la cultura del *fitness* funcione y sea rentable, y desde la que se promueve un cuerpo esbelto,

14 «Los inicios de la industria del Fitness se remontan al *boom* comercial norteamericano suscitado hacia los años 70 por la confluencia de los estudios médicos sobre aerobismo de Kenneth Cooper, el aerobics de Jackie Sorensen y la espectacularidad atribuida al cuerpo de Jane Fonda a partir de su incursión en estas prácticas. A partir de allí, las prácticas que integran esta cultura del cuerpo se justificarán en preceptos médicos relacionados con las bondades de la actividad física en la lucha contra el estrés, el sedentarismo, la obesidad, el envejecimiento y la enfermedades cardiovasculares (entre otros males sociales propios de las urbes) entremezclados con promesas publicistas de buena apariencia física y transformación corporal» (Crespo, 2015, p.12)

bello, que se encargue de ocupar su tiempo libre consumiendo y aportando así a la cadena de producción.

La Gimnasiada no es ajena a este proceso de transformación y a este presente de la gimnasia y es así que también las gimnasias enlatadas entraron y dijeron presente: La zumba¹⁵ fue la modalidad elegida para motivar y activar a todos y todas: a modo de entrada en calor se invitó a instructores a que acompañaran la propuesta, y se contó incluso con la participación en una de las etapas de un niño de *Zumba kids*.¹⁶ Es aquí donde podemos visualizar que el saber que circula allí está pautado por el marketing y por la lógica empresarial e intenta adentrarnos en una lógica de consumo de ropas y accesorios bajo la promesa de felicidad y de un cuerpo a ser admirado (Rocha y Lescano, 2012). A su vez, «en lo que a la didáctica se refiere, podemos ver también que en tanto resulta un modelo cerrado y prescriptivo (la didáctica también es prescripta por el marketing), hay un único modo de enseñar: el que el sistema indica» (Rocha y Lescano, 2012, p.2). Este fenómeno que se da con la gimnasia, donde los caminos que toma así como los sentidos que incorpora están marcados por el mercado, nos aleja sin dudas de la posibilidad de pensarla en términos de saber. Ahora bien, el asunto es qué puede hacer la escuela con esto que acontece y con lo que conocemos por gimnasia fuera de sus muros. El asunto es complejo e incluso pareciera por momentos que estas gimnasias ya son otra cosa, y que hasta la pérdida del término gimnasia nos dice algo. Generalmente estas prácticas se agrupan en la categoría *fitness* o *wellness*¹⁷ como se está asociando más recientemente, pero al atravesar los muros de la escuela este complejo campo de saber que llamamos gimnasia los docentes tendrán que tomarlo y reflexionar a partir sobre él. La decisión acerca de que la Zumba fuera la elegida para dar inicio a la experiencia de la Gimnasiada nos enfrenta a que las y los docentes empecemos a tomar cartas en el asunto y problematicemos estas prácticas, que suceden sobre todo fuera de la escuela, para que nuestros alumnos y alumnas puedan ser autónomas y críticas frente a estas prácticas y no meras consumidoras sin reflexión crítica alguna.

15 En la página oficial de Zumba se puede leer lo siguiente: «Regala salud y felicidad a tus alumnos y convierte ese sentimiento tras las clases de Zumba en dinero. Puedes comenzar a enseñar clases virtuales o presenciales inmediatamente. Para eso tienes las mejores herramientas de enseñanza de la industria» (www.zumba.com). Estas referencias a la felicidad, el dinero y la industria, dejan plasmada con claridad la solidaridad entre la práctica gimnástica y el mercado global de las últimas décadas.

16 Dentro de la marca registrada Zumba, Zumba kids apunta a un público objetivo joven. «Las clases de Zumba® Kids ofrecen rutinas pensadas para niños sobre la base de las coreografías originales de Zumba®. Los pasos se aprenden poco a poco, y agregamos juegos, actividades y elementos de exploración cultural a la estructura de la clase en donde las clases son adaptadas» (cf. www.zumba.com)

17 Para algunos autores se pasa del Fitness al Wellness, se entiende que este último engloba al fitness. El concepto del Wellness es más amplio y no toma solamente el acondicionamiento físico del individuo, sino que suma la idea de salud, belleza y bien estar. Para profundizar, véase Furtado (2009).

Si la salud en la era industrial, consistía en fabricar cuerpos fuertes y resistentes para la producción, la defensa de la nación en los hombres y la reproducción mejorada de la especie en las mujeres; en la era del consumo la salud consiste en fabricar cuerpos que consuman disfrute, relax, esparcimiento y destilen belleza a partir de ciertos productos o servicios que prometen tales vivencias (Crespo, 2015, p.10).

Sin lugar a dudas, repensar y analizar cuáles fueron los discursos que legitimaron en sus inicios a la gimnasia y dar cuenta de cuáles son sus sentidos actuales es un camino posible para la comprensión de este campo de saber, a la vez que visibiliza cómo los cambios culturales, políticos y sociales influyen en la configuración de las prácticas. Desde este lugar nos posibilita ser más críticos frente a la sociedad de consumo y nos permite pensar en otros usos del cuerpo y no solo en los que el *marketing* nos impone.

La homogeneización de los parámetros culturales es especialmente evidente en la cultura del cuerpo producida por las economías globales que (en) marcan el horizonte normalizado y a la vez continuamente renovado de los usos y apariencias posibles del cuerpo (Crespo, 2015, p.9).

Para cerrar este apartado tomamos la pregunta de Liliana Rocha y Agustín Lescano (2012, p.6): «¿es posible habilitar por la gimnasia nuevos usos del cuerpo?» Para responder tomaron previamente la categoría de Agamben de profanación, entendiendo que la única vía posible de pensar en nuevos usos del cuerpo implica:

Volver inoperante un viejo uso, es decir, para poder profanar el cuerpo será necesario volver inoperante el/los dispositivos que ponen al cuerpo y a la gimnasia en términos de consumo. El problema que se presenta es ¿qué poner en su lugar? ¿Cómo profanar el cuerpo y la gimnasia? La respuesta es sencilla, pensando al cuerpo ya no como lo orgánico/biológico, natural y físico; sino como elaboración de la cultura, de la cadena de significante, del orden simbólico. Esto no supone olvidarse del organismo/biológico, sino integrar al cuerpo en otros términos, en los del orden simbólico (Rocha y Lescano, 2012, p.6).

Entendemos que el problema no estaría en si entra o no la Zumba en la Gimnasiada o en la escuela, sino en qué seremos capaces de hacer con eso que entra. O bien lo tomamos sin reflexión alguna y reproducimos las mismas lógicas que promueve el mercado o, a partir de allí, generamos la posibilidad de profanar estas prácticas corporales para habilitar nuevos usos del cuerpo.

Consideraciones finales

Para finalizar, pretendemos ordenar algunas ideas que fuimos trabajando en el cuerpo del artículo. En algún punto, Langlade y Rey de Langlade (1986) ya anuncian la idea del «caos gimnástico» y se adelantan a la dificultad que hoy vive la gimnasia en cuanto a su conceptualización, contenido y enseñanza. Paradójicamente, este universo tan amplio nos presenta al mismo tiempo la gimnasia como posibilidad (Alonso, 2012), ya que la diversidad de sentidos y usos que esta puede aportar enriquecen y potencian la experiencia corporal fuera y dentro de la escuela. Tanto es así que en la Gimnasiada ese universo fue presentado desde varias herencias de escuelas y movimientos gimnásticos como otras novedosas formas de presentar el saber.

Sería interesante que esos encuentros donde circula el saber ayuden a entender lo que hacen los y las docentes, y que la experiencia de la Gimnasiada no quede en el relato de lo vivido, sino que sea parte del proceso de enseñanza como práctica histórica que también se configura en el hacer de la escuela, para que otras miradas vuelvan a la escuela y transformen la práctica presentando un universo diverso; tal vez visualizando la importancia de enseñar desde *las gimnasias* y no desde la gimnasia. Nos planteamos así

La posibilidad de realizar una síntesis de lo específico de la gimnasia, tomando por un lado los aportes de las escuelas tradicionales (resaltando entre otros su legado en el relacionamiento con el campo artístico a través de la danza y la música) y por otro, los aportes que han hecho las ciencias del entrenamiento así como algunas disciplinas artísticas como ser la danza contemporánea o las acrobacias circenses. Esta pregunta es un intento por redimensionar el campo de la gimnasia alejándolo de esquemas psicomotrices para su justificación y poniendo una vez más en el centro de la cuestión la dimensión de lo corporal interpelado por el conocimiento y las técnicas gimnásticas a través de una mirada de nuestra cultura reciente (Alonso, 2012, p.11).

Es relevante en este sentido continuar profundizando en el análisis del tema a partir de las voces y de los discursos de docentes, niños y niñas que participan de esta actividad. La experiencia de lo vivido tanto como proceso creativo previo en la escuela y como en la muestra en sí en ese escenario pueden llegar a ser muy transformadora y aportar a la idea de formación del sujeto.

La experiencia tiene muchas posibilidades en el campo educativo, tanto posibilidades críticas como posibilidades prácticas [...]. De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me

forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación (Larrosa, 2006, pp.87-90).

Sabemos que este recorte de analizar la Gimnasiada presenta una particularidad específica en un momento dado y tal vez no sea la realidad más representativa de lo que acontece en la escuela cuando enseñamos gimnasia. Igualmente, su análisis nos pareció interesante porque da cuenta de una preocupación que existe en el área en relación con el campo de saber *gimnasia* y que, de alguna manera, en ciertos lugares, a partir de recuperar la Gimnasiada, enfrentó a las y los docentes a pensar qué ponían en juego a la hora de presentar este saber en ese momento. Sin dudas creemos que esta semilla que se planta a partir de esta experiencia puede llevarnos a contradecir a Giraldes (2014) y a esbozar que la gimnasia empieza a gozar de buena salud dentro de la escuela.

El diálogo entre la práctica profesional y el conocimiento académico es fundamental para que realmente exista alguna transformación, en este sentido, tanto la Udelar como el CEIP han intentado afianzar vínculos para fortalecer el área. La sistematización de experiencias y el análisis desde la perspectiva de práctica corporal son aportes interesantes para pensar la enseñanza de la gimnasia escolar en clave de saber. Estableciendo diálogos teóricos y prácticos le damos sentido y función a esta categoría de la educación corporal. Así, «la práctica se concibe como un conjunto de conexiones y pasajes desde un punto teórico a otro y la teoría como un empalme de una práctica con otra» (Crisorio, 2015, p.11). La forma de concebir la práctica y la teoría nos anima a terminar con ese divorcio que a veces sucede entre el campo profesional y el campo académico, desde el que muchas veces pareciera que las preocupaciones son distintas y en consecuencia, las prácticas no se transforman. Este trabajo intentó sistematizar esta experiencia a fin de dar cuenta como el campo está siendo transformado y cómo conviven las gimnasias en lo escolar.

Entendemos a la escuela como una invención, como parte de procesos históricos y culturales, donde la intención podría ser la de ofrecer un tiempo y un espacio diferente para abrir el mundo y convertirlo en un bien común. En este sentido, la Gimnasiada se presenta como oportunidad educativa y de enseñanza de la escuela.

La escuela que ofrece «tiempo libre», que transforma los conocimientos y destrezas en «bienes comunes» y, por lo tanto, que tiene el *potencial* para proporcionar a cada cual, [...] el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible) (Masschelein y Simons, 2014, p.12).

Bibliografía

- ALONSO, V. (2008). Técnica y educación. Desde un saber como techné a una tecnología del cuerpo. *ETD: Educação Temática Digital*, (8). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4856441>
- (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.
- (2015). El arte, lo político y la política: Reflexiones a partir del circo. En *XI Congreso Argentino y VI Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (Ensenada)*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/55834>
- (2018). *El circo en Montevideo: el arte y los artistas circenses en la contemporaneidad*. Montevideo: Universidad de la República.
- ALONSO, V., y ZINOLA, P. (2015). La gimnasia como contenido escolar: un análisis desde los programas oficiales de Uruguay. En *11.º Congreso de Educación Física*. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. Recuperado de http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/110-congreso/publicaciones-110congreso/Mesa%2013_Alonso.pdf
- BOURDIEU, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- BOURDIEU, P., y PASSERON, J. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia
- BRACHT, V. (2004). Cultura corporal, cultura movimiento ou cultura corporal de movimento? En M. SOUZA JÚNIOR, *Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica* (pp.97-106). Recife: Edupe.
- CEIP (2018). *Un, dos, tres... ¡Gimnasiada!* Recuperado de <https://www.ceip.edu.uy/prensa/2366-un-dos-tres%E2%80%A6-%C2%A1gimnasiada/>
- (2019). *La segunda ¡Gimnasiada!* Recuperado de <https://www.ceip.edu.uy/prensa/2733-la-segunda-%E2%80%9Cgimnasiada%E2%80%9D/>
- CRESPO, C. (2015). Gimnasia, gimnasias. En C. CARBALLO (Coord.), *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastros y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina. diccionario crítico argentino* (pp.253-257). Buenos Aires: Prometeo.
- CRISORIO, R., LESCANO, A., y ROCHA BIDEGAIN, L. (Coord.) (2015). *Ideas para pensar el cuerpo*. La Plata: Edulp. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>
- CRISORIO, R. (2015). Actividad(es) física(s) versus prácticas corporales. En E. GALAK y E. GAMBAROTTA (Eds.), *Cuerpo, educación y política. Tensiones epistémicas, históricas y prácticas* (pp.21-39). Buenos Aires: Biblos.
- CRISORIO, R. (2019). Las prácticas corporales en la educación corporal. En R. RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, *Estudios sobre la educación del cuerpo: perspectivas y problemas*. Montevideo: Universidad de la República.
- ELIAS, N., y DUNNING, E. (1995). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- FIG (2019). *16th World Gymnaestrada*. Recuperado de <https://www.wg2019.at/wg2019/en/events/fig-gala>
- (2020). Federación Internacional de Gimnasia. *About de FIG*. Recuperado de <https://www.gymnastics.sport/site/about.php>

- FURTADO, R. P. (2009). Do fitness ao wellness: os três estágios de desenvolvimento das academias de ginástica. *Pensar a Prática*, 12(1). <https://doi.org/10.5216/rpp.v12i1.4862>
- GIRALDES, M. (2002). *Gimnasia, el futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones*. Buenos Aires: Stadium
- (2014). La enseñanza de una gimnasia... en los márgenes. Una burla a lo impuesto. *Cadernos de Formação RBCE*, 5(1). Recuperado de <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2051/0>
- GONZÁLEZ, F., y FRAGA, A. (2012). *Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar*. Porto Alegre: Edelbra.
- LANGLADE, A., y REY DE LANGLADE, N. (1986). Teoría general de la gimnasia. 2.ª ed. Buenos Aires: Stadium.
- LARROSA, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- LAZZAROTTI FILHO, A., SILVA, A., ANTUNES, P., SILVA, A., y LEITE, J. (2010). El término prácticas corporales en la literatura científica brasileña y su repercusión en el ámbito de la educación física. *Movimiento*, 16(1), 11-29. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.9000>
- LOPES D., y CALDAS, M. (2020). Entre o podio e o picadero. *Revista História da Educação*, 24: e94488. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/94488>
- MASSCHELEIN, J., y SIMONS, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MAUSS, M. (1979). *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos.
- ROCHA, L., y LESCANO, A. (2012). La museificación del cuerpo en la gimnasia. En *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2225/ev.2225.pdf
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2012). Pensando la Educación Física escolar y no-escolar: estrategias en la constitución de saberes. En *VI Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte*. Universidad Federal do Rio Grande, 13 al 15 de setiembre.
- RUEGGER, C., TORRÓN, A., ZINOLA, P. J., y RODRÍGUEZ, C. A. (2014). Representaciones y discursos de la educación física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales. *Educación Física y Deporte*, 33(2), 405-441.
- SOARES, C. (2006). *Prácticas corporales: Historias de lo diverso y lo homogéneo*. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- SOUZA JUNIOR, M. (2005). Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? *Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica* (pp.97-106). Recife: Edupe.
- TORRÓN, A., y RUEGGER, C. (2012). La educación física como objeto matematizable. *Didaskomai*, (3), 43-66.
- TORRÓN, A., RUEGGER, C., y RODRÍGUEZ, C. A. (2010). Política, escuela y cuerpo: reflexiones sobre las relaciones entre legalización y legitimación de la educación física escolar. *Páginas de educación*, 3(1), 117-133. <https://doi.org/10.22235/pe.v3i1.662>
- URUGUAY (2007). Ley n.º 18.213. Educación Física Obligatoria en todas las Escuelas de Enseñanza Primaria desde el Año 2009. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18213-2007#:~:text=Art%C3%ADculo%20Unico,a%20partir%20del%20a%C3%B1o%202009>
- ZUMBA. *Convértete en instructor de zumba*. Recuperado de https://www.zumba.com/es-ES/online-program?utm_source=Zumba_Spanish&utm_source=pd-search_Spanish_VT&utm_medium=Google&utm_campaign=Generic_EM&gclid=CjoKCQIA2uH-BRCCARIsAEeef3lxeA1KkImpdn5lqz7aGqeEmEhF2vhI2B2QBfX_zyeBhJnNt3knImaAlGyEALw_wcB
Acceso: 10 de diciembre 2020

Las autoras y los autores

EVELISE AMGARTEN

Es licenciada en Educación Física por la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp, Brasil); magíster en Educación Física (área Educación Física y Sociedad), y doctora en Educación (área Educación e Historia Cultural) por la misma institución. Es profesora del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar), en Paysandú. Investiga la historia de la educación física y los deportes, con énfasis en la historia de la gimnasia alemana y su difusión en Brasil.

TAMARA PARADA

Es licenciada en Educación Física por el ISEF de la Udelar; magíster en Educación Corporal por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) y técnica en Gimnasia Artística por la Universität de Leipzig. Es codirectora del grupo «Estudios sobre Educación del Cuerpo, Técnica y Estética» e integra el grupo «Políticas Educativas, Cuerpo y Curriculum», ambos del ISEF de la Udelar. Es profesora asistente del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, Núcleo de Gimnasia del ISEF de la Udelar.

EDUARDO GALAK

Es profesor en Educación Física, magíster en Educación Corporal y doctor en Ciencias Sociales por la UNLP, con un posdoctorado en Educación, Conocimiento e Integración Social de la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)). Es investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (Conicet) de Argentina y ejerce la docencia de grado y posgrado en la UNLP. Es miembro del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación Sociedad (CICES) de la UNLP.

VIRGINIA ALONSO

Es profesora de Educación Física y técnica en Gimnasia Artística; magíster en Antropología de la Cuenca del Plata por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, y doctoranda en Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Es codirectora del Grupo de «Estudios sobre Educación del Cuerpo, Técnica y Estética» y profesora adjunta del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF de la Udelar (núcleos de Gimnasia y de Técnicas Corporales y Prácticas Artísticas).

MÓNICA RUGA

Es profesora de Educación Física, Técnica Deportiva y jueza internacional en Gimnasia Artística Femenina, y estudiante de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Antropología de la Cuenca del Plata de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la

Educación de la Universidad de la República. Es profesora asistente del Departamento de Educación Física y Deporte e integra el grupo «Educación Física, Deporte y Enseñanza» del ISEF de la Udelar.

MARTINA PASTORINO

Es licenciada en educación física; estudiante de la Maestría en Educación Física del ISEF de la Udelar. y becaria de la Comisión Académica de Posgrado de la Udelar. Es profesora asistente del Departamento de Educación Física y Deporte, e integra el grupo «Estudios Sociales y Culturales sobre Deporte» del ISEF de la Udelar.

ANA TORRÓN

Es profesora de Educación Física; entrenadora de natación por la Universität de Leipzig; técnica deportiva de natación y volley ball por el ISEF de la Udelar; magíster en Enseñanza Universitaria por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Udelar, y doctoranda en Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).. Es codirectora del grupo «Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo» (EFEEC) Y profesora adjunta del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF de la Udelar.

PAOLA DOGLIOTTI

Es profesora de Educación Física; licenciada en Ciencias de la Educación; magíster en Enseñanza Universitaria por la Udelar; posgraduada en *Curriculum* y Prácticas Escolares en Contexto por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Argentina, y doctora en Ciencias de la Educación por LAUNLP. Es profesora adjunta bajo el Régimen de Dedicación Total en el ISEF y la FHCE de la Udelar, y directora del grupo de investigación «Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum» del ISEF y de la línea de investigación «Políticas Educativas, Cuerpo y Enseñanza» de la FHCE, ambos de la Udelar.

PABLO ZINOLA

es profesor de Educación Física por el ISEF de la Udelar y magíster en Educación Corporal por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Es miembro del grupo EFEEC y profesor del ISEF de la Udelar y en profesor de Educación Física en la escuela primaria.

CECILIA RUEGGER

es licenciada en Psicomotricidad por la Facultad de Medicina de la Udelar; profesora de Educación Física por el ISEF; magíster en Enseñanza Universitaria por la FHCE de la Udelar, y doctoranda en Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Es codirectora del grupo EFEEC, y profesora adjunta del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, Núcleo Gimnasia en el ISEF de la Udelar.

MARÍA LAURA PAGOLA

Es especialista en Programación y Evaluación del Ejercicio y profesora en Educación Física por la UNLP. Es docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Desarrolla sus actividades de Investigación en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES), de la misma universidad participa de los equipos de investigación «Prácticas corporales y educación del cuerpo: el discurso neurocientífico como imposible para la enseñanza» y «Educación y Heterogeneidad. Un análisis de y desde las prácticas corporales», y se desempeña como docente de grado en seminarios vinculados a teoría de la gimnasia, aspectos técnicos de la gimnasia y gimnasia y salud.

GASTÓN MENESES

Es licenciado en Educación Física por el ISEF de la Udelar y maestrando en Ciencias Humanas en la FHCE de la Udelar. Integra los grupos de investigación EFEEC del ISEF y PECE de la FHCE, ambos de la Udelar. Es docente del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF de la Udelar.

JIMENA GONZÁLEZ

Es licenciada en educación física, estudiante avanzada de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación. Es profesora asistente del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales e integrante de los grupos «Estudios sobre Educación del Cuerpo, Técnica y Estética» y «Docencia, Escuela, Arte y Educación del Cuerpo», ambos del ISEF de la Udelar. Es profesora efectiva de la Administración Nacional de Educación Pública.

GIANNINA SILVA

Es licenciada en educación física, estudiante avanzada de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación. Es profesora asistente del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales e integra el grupo EFEEC del ISEF de la Udelar. Es profesora efectiva de la Administración Nacional de Educación Pública.

Cincuenta años de Teoría general de la gimnasia. Perspectivas de la gimnasia desde una mirada universitaria reúne el trabajo de catorce investigadores e investigadoras que desde temáticas variadas toman a la gimnasia como objeto de análisis. Es, a su vez, una instancia para homenajear a Alberto Langlade y a Nelly Rey de Langlade, ya que en 2020 se cumplieron cincuenta años de la publicación de su conocido texto, que se ha convertido en una cita ineludible para quienes investigamos sobre gimnasia.

Aun cuando Uruguay tiene el privilegio de contar con este libro clave desde el punto de vista histórico, el estado actual de la producción de conocimiento acerca de la gimnasia en nuestro país, es incipiente. La incorporación del Instituto Superior de Educación Física a la órbita universitaria ha impulsado la producción académica sobre el tema, a partir de reconocer en la gimnasia un tema central, privilegiado, en el que se condensa un entramado complejo acerca de la educación del cuerpo tanto en su historia como en la contemporaneidad. La gimnasia, así —en tanto campo específico de transmisión de saberes corporales, de formas de hacer, de técnicas y, por lo tanto, de usos reglados del cuerpo—, resulta de gran interés para los estudios históricos, epistemológicos, antropológicos, curriculares, estéticos, didácticos, entre otras miradas posibles. Algo de todo esto podrán encontrar a lo largo de estas páginas.