

¿Qué cuerpos y qué educación física? La formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970)

Paola Dogliotti Moro

Introducción

La educación física como campo profesional en el Uruguay tuvo un punto de apertura con la fundación, en el año 1939, del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física en la órbita de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF).¹ Fue la primera formación sistemática que otorgó título con reconocimiento oficial. Ubicada en la capital, Montevideo, formaba a docentes de todo el país.

La formación de profesores de educación física en la primera década de su creación (1939-1948) enlazó aspectos de una configuración tecnicista con una discursividad normalista: más que como una profesión se configuró como una vocación, y el discurso médico higienista

¹ La CNEF fue creada el 7 de julio de 1911 por decreto ley N.º 3798, en la segunda presidencia de José Batlle y Ordóñez, con el cometido de hacerse cargo de la promoción y desarrollo de la “cultura física” en todo el país. Se le asignó al curso el nombre de Instituto Superior de Educación Física (ISEF) en el año 1952. El ISEF dependió de la CNEF desde su creación hasta su pasaje a la Udelar en 2006. Este último organismo estuvo a lo largo del siglo XX bajo la órbita de los diversos modos de denominación del Ministerio de Educación. Ya en el siglo XXI la CNEF pasó a denominarse Dirección Nacional del Deporte dentro del Ministerio de Deporte y Juventud y luego de Turismo y Deporte.

fue el sustento del discurso normalista. La configuración psicológica que colonizó rápidamente a la formación normalista magisterial, tuvo una entrada más tenue en esta carrera. Así, la educación física se centró más en la educación del cuerpo y la reproducción de técnicas corporales que en la trasmisión y creación de saber y su enseñanza, más cercana a la regulación de la población que a la producción de conocimiento y las dinámicas que ello implica, y más nucleada en torno a aspectos prescriptivos y prácticos que epistémicos (Dogliotti, 2015).

En una perspectiva similar, Rodríguez (2012) indaga sobre el saber del cuerpo en la discursividad normalista y universitaria en el Uruguay (1876-1939) con respecto a la educación física y concluye que esta formación se configuró desde lo político-pedagógico más que desde lo científico. Al alejarse del saber, sus componentes centrales fueron el ejercicio físico, el adiestramiento corporal, el acondicionamiento físico, la preparación anatomofisiológica para el desarrollo intelectual y el mantenimiento del organismo.

Nuestra indagación se ubica dentro del momento de consolidación de la formación terciaria no universitaria en ISEF (1939-1988). A partir de la década del noventa comenzó un tercer período, de transformación hacia una formación universitaria. En los planes de estudio comprendidos en el momento de consolidación de la formación terciaria (1939, 1956, 1966, 1974, 1981 y 1988), psicología, pedagogía e higiene componían el suelo epistémico propio de la educación física como parte de prácticas biopolíticas (Dogliotti, 2009).

Torrón (2015) aborda la configuración del deporte y la gimnasia en los planes de estudio de esta formación entre los años 1939 y 1973. Destaca que fue un período de claro auge de la gimnasia frente al deporte, no tanto por la carga horaria en el currículum prescripto de la formación, sino por la relevancia dada a sus formadores, en especial, la figura con reconocimiento internacional de Alberto Langlade.²

² Alberto Langlade (1919 – 1980), profesor de educación física, docente de Gimnasia Práctica Masculina y Teoría de la Gimnasia en ISEF entre 1946 y 1966. Realizó

El caso uruguayo de gestación de la formación de profesores de educación física tiene sus similitudes y divergencias con el contexto latinoamericano. Coincide en términos generales con la creación en las décadas del treinta y del cuarenta de varias carreras terciarias civiles estatales tanto en Brasil (Melo, 1996; Moraes e Silva y Capraro 2011), como en Argentina (Aisenstein y Feiguín, 2016; Aisenstein y Elías, 2018; Levorati y Scharagrodsky, 2021), si bien en esta última hubo una formación sistemática desde inicios del siglo XX (Scharagrodsky, 2004; Galak, 2019; Aisenstein, 2020; Levorati, 2015; Beer, 2014) al igual que en Chile (Retamal *et al.*, 2020). Los componentes biomédicos, militares y pedagógicos con diversas modulaciones configuraron la educación física en cada país, y figuras referentes de estos campos impulsaron la creación de institutos de formación en la región y en el Occidente moderno (Barbero González, 2011; Pastor Pradillo, 1997; Torres, 2011).

El presente texto es parte de una investigación de mayor envergadura, la tesis doctoral que indagó la educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay entre los años 1948 y 1970 (Dogliotti, 2018). El trabajo se apoyó en la articulación de nociones teóricas generales del análisis del discurso francés de Pêcheux (1990) y el análisis político del discurso de Laclau (1996; 2014), y Laclau y Mouffe (1993; 2006), con la mirada arqueológica y genealógica de Foucault (1991a; b; 1992b) y las consideraciones en torno al poder sobre la vida a través de dos polos enlazados:

varias giras sistemáticas de estudio a Europa. Gracias a su mediación, varios profesores obtuvieron becas para estudiar en la GCI de Estocolmo y en la Escuela de Educación Física de Colonia, Alemania. Profesor destacado en el ámbito nacional e internacional por su obra en el campo de la gimnasia, 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. Dictó cursos de posgrado y conferencias sobre las temáticas de gimnasia y entrenamiento deportivo en distintos países. El ISEF lleva su nombre a partir de la ley 16 086 del 18 de octubre de 1989 (Uruguay, 1989).

las disciplinas del cuerpo (Foucault, 1989) y la gubernamentalidad (Foucault, 2006; 2007) y entre ambos: el dispositivo de la sexualidad (Foucault, 2014; 1992a).

En este artículo se presentan en particular las principales conclusiones relativas a dos aspectos: los discursos en torno a la educación del cuerpo y el suelo epistémico de la educación física. Entre las fuentes utilizadas se destacan planes y programas de estudio; prescripciones y documentos curriculares e institucionales; manuales; tesis de graduación; obras, artículos y textos de docentes de referencia; revistas del campo de la educación física; y periódicos, testimonios y entrevistas estudiantiles.

El estudio se inicia en 1948, año en que se implementa un nuevo plan de estudios y asume Alberto Langlade la Secretaría y luego Jefatura del Curso. Junto a otros cambios curriculares importantes, las materias relativas a las gimnasias se amplían y se configuran como el área madre, la principal orientadora del ejercicio profesional de la educación física y de la problematización teórica del campo. La asignatura Teoría de la Gimnasia se constituye como la *vedette* teórica de la formación, el lugar donde se anudan los principales supuestos teóricos y metodológico-didácticos del campo de la educación física. El cierre en 1970 está sustentado en que este fue el año de edición de una de las fuentes analizadas más importantes: *Teoría de la Gimnasia*, de Alberto Langlade y Nelly Rey de Langlade, obra de reconocimiento internacional, que alberga las principales fundamentaciones y construcciones epistemológicas en torno a la educación física y la gimnasia.

Discursos en torno al cuerpo y a la educación física: su particular episteme

Durante el período, la educación física y el cuerpo se configuraron a partir de una conjunción de discursos médicos, religiosos, higiénicos, biológicos, eugenésicos, biotipológicos, pedagógico-didácticos y

psicológicos, con diversos grados de jerarquía y afectación mutua y con ciertas modulaciones y diferencias en el interior de cada uno. En términos generales, el positivismo científico y la pretensión de objetividad fue lo que primó en estos discursos, y la educación física, más que como una ciencia, se configuró como un campo de actuación profesional, de experticia sobre una serie de prácticas corporales, con sus técnicas de movimientos y un cuerpo orgánico.

La educación física y la formación en este campo se compuso de una serie de ciencias auxiliares agrupadas en tres grandes áreas de conocimiento: las ciencias biológicas (biología, anatomía, fisiología, fisiología del ejercicio, quinesiología, primeros auxilios, higiene, antropometría, biotipología, etc.); las ciencias de la educación (pedagogías, psicologías, metodología, filosofía de la educación, historia de la educación física, etc.) y las ciencias de la administración (nociones de organización administrativa, fundamentos y técnicas de la administración, cuidado y conservación de útiles, construcción e instalaciones, etc.) (CPEF, 1948; ISEF, 1956 y 1966). Estas áreas, con sus afectaciones mutuas, tenían una base epistémica común: las ciencias experimentales. La biología y la economía, que junto a la filología configuraron el triedro de saberes de la modernidad —el hombre que vive, trabaja y habla (Foucault, 1991a)— se erigieron como los dos principales saberes de la episteme moderna de la educación física y del currículum de la formación del profesor de educación física en el lapso indagado.

De estas tres áreas de conocimiento, las ciencias de la educación fueron la novedad del período, ya que entre los años 1939 y 1947 —etapa fundacional de la formación— no hubo materias en esta área, sino exclusivamente en el ámbito de la psicología (psicología y psicopedagogía), y no eran agrupadas en torno a estas áreas (Dogliotti, 2015). Fue a inicios del período (1947-1970) que se comenzó con la clasificación en el área técnico-profesional, ciencias de la educación, y biológicas, la que continuó hasta el plan de estudios 2004.

Los principales cambios del currículum según las áreas de la formación en el plazo indagado se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Un aumento significativo de asignaturas del campo pedagógico. Se incluye por primera vez la materia Pedagogía en el plan de 1948 y se incrementan sustantivamente, a partir del Plan 1956, las cargas horarias de las pedagogías, psicologías y las prácticas docentes, además de adquirir mayor especificidad (ISEF, 1956). Esto se profundiza en el Plan 1966 al continuar aumentando las cargas horarias destinadas a las prácticas docentes (del nivel primario y en especial las del nivel secundario) e Historia de la Educación Física, y se incluyen por primera vez las materias Sociología, Metodología y Filosofía de la Educación (ISEF, 1966). Todo esto permitió en este período la consolidación de un campo profesional de la educación física centrado en la docencia que se continuó hasta el presente.

- Se producen dos cambios centrales con relación al área técnico-profesional, la diversificación y profundización de las gimnasias, proceso acompañado de su gran jerarquización dentro del currículum³ y de un prestigio con reconocimiento internacional del docente a cargo del área, el profesor Alberto Langlade; y la inclusión por primera vez de los deportes colectivos (fútbol, básquetbol y vóleibol) y la disminución de las luchas.

El primer aspecto se mantiene constante y el segundo se profundiza a lo largo de los tres planes de estudio, con la inclusión en el Plan 1966 de la materia Teoría de los Juegos y los Deportes que en su mayor parte trataba temas de entrenamiento. El área del tiempo libre, el ocio y la recreación adquiere mayor relevancia en el Plan

³ Esta jerarquización no se centra en el currículum prescripto sino, sobre todo, en los diversos testimonios y fuentes recolectados, en la gran producción bibliográfica (manuales, artículos, libros) en comparación con las restantes del área técnico-profesional; en una de las reuniones docentes del período, en la que se explicitaba que las gimnasias y ritmos y danzas eran las únicas que satisfacían las expectativas del plantel docente (Langlade, 1948).

1966, al igual que Actividades Rítmicas; ambas duplicaron sus cargas horarias.

- Hay una continuidad importante a lo largo del período y con relación al anterior respecto al área ciencias biológicas; se incluye por primera vez la materia Biotipología en el Plan de 1948 que se mantiene en el de 1956 y se suprime en el de 1966, en el cual se incluye por primera vez Test, medidas y evaluación, que sustituye tanto los contenidos de Biotipología como de Antropometría y Estadística del plan anterior.⁴

Relaciones entre educación física, gimnasia y deporte

Los cambios operados tanto en el área técnico-profesional como de las ciencias biológicas dan cuenta de la peculiar traducción local de las relaciones entre gimnasia, deporte y educación física en el Uruguay, pero que se dieron a través de una gran circulación de ideas y como fruto de un rico intercambio regional e internacional. Este no se presenta con la misma intensidad y constancia a lo largo del período. Se pasa de un lapso (1948-1959) vivido por los uruguayos como el mito de la década dorada (Markarian, 2004), de la “Suiza de América”, a la entrada en una crisis que comienza lentamente en el segundo lustro pero que se agudiza de forma pronunciada en la década del sesenta.

Este contraste también se refleja en los cambios producidos en la circulación internacional de ideas, agentes y prácticas, acompañados en el campo de la educación física por el impulso y empuje de políticas llevadas adelante por la CNEF en la década de 1950 y la debilidad en la conducción institucional en la de 1960, que tuvo gran impacto en la formación.

Pareciera que en los cincuenta se reedita el empuje que había tenido la CNEF en sus primeras dos décadas fundacionales en cierta arti-

⁴ Para un análisis de estos programas en clave de sexualidad y biotipología, véase Dogliotti y Scharagrodsky (2021).

culación discursiva entre batllismo y neobatllismo.⁵ Esto se traduce en diversas acciones impulsadas por el organismo: proyecto de campus universitario para el ISEF, becas y giras de estudio al exterior; participación de delegaciones oficiales a los principales eventos y congresos en el campo de la educación física tanto en Europa (Suecia, Alemania, Francia, Suiza, Inglaterra) y en Estados Unidos como en países de la región (Brasil, Argentina, Chile, Perú), entre los más destacados; desarrollo de congresos internacionales en nuestro país e invitación de figuras de relevancia internacional; reedición de la revista oficial a través de la creación del Servicio de Información Técnica y Bibliográfica, entre los más importantes.

La década de 1960 fue percibida por los uruguayos como una etapa de grandes contrastes, lo cual también fue sentido por los conductores y docentes de la formación. Esto es visible en la carta elevada por Langlade en 1963 (Langlade, 1963) a su regreso de una gira académica por Argentina y Chile, un ejemplo de este sentir, mostrando que la educación física en el Uruguay había caído en un período de gran estancamiento académico y profesional. Uno de sus efectos era la escasa circulación internacional a consecuencia de la gran disminución de viajes, congresos, becas al exterior, visitas de extranjeros, compras de materiales, libros, el detenimiento de la edición de la revista oficial de la CNEF, entre los principales deterioros.

⁵ El batllismo fue el principal movimiento político uruguayo de inicios de siglo XX, perteneciente al Partido Colorado. Lleva el nombre de la principal figura, José Batlle y Ordóñez, presidente del Uruguay en dos períodos en la primera y la segunda década del siglo XX. Es considerado uno de los gobiernos más progresistas de la región, con políticas importantes en términos de conquistas de derechos civiles. El neobatllismo, personalizado en la figura de Luis Batlle Berres, intentó profundizar el reformismo iniciado por su antecesor. Entre sus acciones se destacan la propulsión de la industria mediante un modelo de crecimiento por sustitución de importaciones, la expansión de la esfera de acción del Estado, la ampliación de la organización sindical y la legislación laboral y social, y el afianzamiento de la democracia política.

En esta modulación del movimiento internacional es que se traducen las peculiares tensiones y articulaciones entre la gimnasia y los deportes, juegos, recreación y campamentos. A diferencia del momento fundacional de la CNEF, en el cual habían sido varios los líderes seleccionados en la plazas de deportes a impulso del misionero Jess T. Hopkins, y enviados a formarse a las universidades de la YMCA (*Young Men's Christian Association* [Asociación Cristiana de Jóvenes]) en Estados Unidos, y de la etapa fundacional de la carrera (1939-1947), cuando hubo un gran estancamiento en cuanto a la circulación internacional (solo Langlade como estudiante viaja becado a formarse a Chile, lo que le permite elaborar una tesis sobre gimnasia neosueca), en este período se viaja asiduamente a formarse a través de giras o becas de estudio no solo a Estados Unidos, sino también a Europa (especialmente a Suecia y Alemania). Esto permitió mixturar y entrelazar de un modo más enfático la influencia sajona con la europea.⁶

Podemos conjeturar, entonces, que a diferencia del período fundacional de la CNEF, en el que hubo una predominancia de la *discursividad asociacionista* —a través de la línea norteamericana de la YMCA, con la configuración del deporte en el Uruguay donde se destaca la construcción de las plazas de deportes bajo el modelo de aquel país (Dogliotti, 2015; Malán, 2017)—, en esta etapa (1948-1970) se mezcla e imbrica con mayor fuerza con la *discursividad de las corrientes gimnásticas europeas* (Soares, 2006), destacándose en la formación de los profesores la gimnástica de raigambre neosueca y que se mixtura con la gimnasia moderna alemana en forma un poco más acen-

⁶ La influencia gimnástica europea en el campo de la educación física en el Uruguay se dio mediante la llegada desde Hungría, en 1927, del profesor Pedro de Hegedüs, egresado del Real Instituto de Educación Física de Budapest, quien a su arribo comenzó a trabajar en las plazas de deportes y luego como encargado de la cátedra de Gimnasia y de Atletismo en el período fundacional de la carrera (1939-1947). Esta influencia se dio mediante la experiencia práctica del ejercicio (no se encontró ningún material escrito —programas, manuales, textos— de este profesor).

tuada en la década de 1960 fundamentalmente en el ámbito de la gimnasia femenina a partir de la inclusión de Gimnasia Rítmica en el Plan de 1956.

En estas transformaciones, otro aspecto a destacar es una lenta y progresiva indistinción o solapamiento entre la gimnástica y la educación física, y una ascendente influencia del deporte sobre ambas. Esto se ve en parte reflejado en un análisis de las obras langladianas, en los cambios en los programas a lo largo del período, en la coincidencia hacia la década de 1960 entre los objetivos generales e inmediatos de la gimnasia y la educación física producto de la incorporación de objetivos vinculados a lo deportivo y expresivo en ambas (relativos a la educación del movimiento). En cierta medida, todos estos cambios formaron parte de un desdibujamiento de la gimnasia y del paulatino predominio que fue adquiriendo el deporte. El intento de unificación de la gimnasia a partir de la primera Lingiada; los cambios de denominación de las instituciones internacionales en el área, de gimnasia a educación física y de esta a deporte en el contexto internacional (Langlade y Rey de Langlade, 1970), contribuyeron lentamente y en paralelo, al debilitamiento y sumisión de la gimnasia al campo de la educación física, y de esta última al deporte.

En este escenario, Langlade y Rey de Langlade (1970) se proponen, mediante la elaboración de veintiocho principios, dotar al campo gimnástico de estatuto científico, lo cual, desde nuestro punto de vista, consiguió el efecto inverso: su debilitamiento epistémico, su pedagogización a través del escolanovismo y su didactización por medio de la *didáctica curricularizada* o *tecnicista*⁷.

Este proceso se produjo en un contexto internacional de relaciones entre el deporte y la educación física y su inclusión en los sistemas

⁷ No profundizaremos aquí en la incursión del movimiento Escuela Nueva en el campo de la educación física en Uruguay, cuestión que fue tardía al igual que en la educación secundaria. Para un análisis específico de este tema referirse a Dogliotti (2022; 2018).

educativos que se constituyó como un momento bisagra. Se pasó del deporte como medio educativo (formación del vigor físico y del carácter) —configurado a inicios del siglo XX hasta las décadas de 1950 y 1960, y caracterizado por evitar algunas exageraciones como el culto al espectáculo, a los héroes deportivos y a la hipercompetición, con una peculiar traducción uruguaya que evitaba caer, según Vaz Ferreira (1922) en *recordismos especialistas*—, a una creciente subordinación de la educación física al deporte que propiciaba el desarrollo de talentos deportivos, surgida en los años sesenta (Bracht, Caparroz, 2009; Aisenstein; Ganz y Perczyk, 2001). Pero no es de desdeñar que a partir de esta década también se presentaron en el debate internacional dos corrientes que actualizan esta tensión: la dogmática, que defendía el deporte en la educación física como medio educativo; y la pragmática, que veía a la educación física como una disciplina para formar futuros deportistas de élite (Tubino, 1975). Estas tensiones no dejaron de estar presentes a lo largo de todo el período en diversas fuentes. En la tardía inclusión de los deportes colectivos (fútbol, básquetbol y vóleybol) en el plan de estudios de 1948, que contrastaba con lo que sucedía en la cultura deportiva de los uruguayos, es posible que hayan intervenido los siguientes factores: a) en sintonía con la posición dogmática, la crítica al recordismo especialista (Vaz Ferreira, 1922), al desarrollo de los excesos de fuerza y especialización que podían tener estos deportes (sobre todo el fútbol) dentro de las instituciones educativas; y b) en estas décadas no se contaba aún con profesores de educación física bien formados en los deportes colectivos para su dictado, a diferencia de la gimnasia.

En este contexto, la gimnasia estaba a cargo de un profesor que conducía el ISEF y que tenía una constante preocupación por el desarrollo académico y profesional de la educación física, para lo cual realizaba constantes viajes al exterior y traducía desde múltiples lenguas los principales avances del campo de la gimnasia y la educación física en general, a través de manuales, textos y obras. Todo esto contribuía

a que la gimnasia en el ISEF, por la calidad y exigencia con la que era dictada, permaneciera durante todo el período como la principal práctica corporal y área de conocimiento del campo específico de la educación física, un poco a contrapelo de lo que estaba sucediendo en la región y en el mundo.⁸

Otro elemento de nivel internacional, que da cuenta de este cambio paulatino relativo a la inclusión de los deportes colectivos y que está documentado en la revista oficial de la CNEF del período, es el impulso otorgado por la Unesco al deporte como factor de integración social a partir de la década de 1960, a través del cual se justificaba su articulación con la educación y su inclusión en el sistema educativo.⁹

Un ejemplo interesante de las tensiones entre gimnasia y deporte a lo largo de esta etapa lo encontramos en periódico estudiantil *El Haz* (s/d; 1962a; 1962b). Las resistencias estudiantiles al predominio de la gimnasia en la formación se aprecian en una nota de oposición a un comunicado de las autoridades que no recomendaba realizar actividades deportivas fuera del ISEF, en la importancia adjudicada a los deportes a través de múltiples giras y en la selección de entrevistas a los campeones en diversos deportes que mostraban ciertos visos de recordismo especialista que intentaban soslayarlo o justificarlo mediante su mixtura con el discurso de la “educación integral”, formando una unidad contradictoria de dos tendencias opuestas. Esta hibridación discursiva —la articulación del recordismo especialista con el desarrollo integral del ser humano— se realiza al amalgamar lo educativo con lo

⁸ La tesis de Torrón (2016) también abonó a esta hipótesis de trabajo.

⁹ En el año 1956 la Unesco había publicado un estudio titulado “El lugar ocupado por el deporte en la educación. Estudio Comparativo” a partir de una resolución del año 1954 de la Conferencia General, que instaba a la Dirección General “a realizar, con la colaboración de los Estados miembros y las organizaciones internacionales competentes, estudios destinados a fomentar y perfeccionar la práctica del deporte con fines educativos” (CNEF, 1961, pp. 5-6).

estético y lo hábil por medio del desarrollo de valores como valentía y coraje con la complejidad del ejercicio gimnástico seleccionado; al no nombrar a ningún alumno en particular con la realización de una selección basada en criterios de habilidad y estética.

En los múltiples viajes al exterior y en los estudios efectuados en cada país por parte de los becarios de la CNEF, se constata durante el transcurso del período una mayor ascendencia europea en el tratamiento de la gimnasia, y una anglosajona en el área de los deportes, la recreación y los campamentos —en estos últimos, fundamentalmente a través del movimiento *scout*—. En cierta medida, la importancia dada a los aspectos administrativos provenientes de las ciencias de la administración para la gestión de los centros recreativos y los campamentos, adquirirían una gran influencia mediante la discursividad asociacionista y escautista, mixturada con aspectos del pragmatismo sajón y del espíritu protestante.

La educación física y el cuerpo entre la economía y la política

A lo largo del período estudiado se presenta una educación física —y su correlato, el cuerpo— menos articulada a la política de los seres hablantes, al desarrollo de la ciudadanía y a una vida democrática, que a la economía en cuanto economía política propia del capitalismo, y a un cuerpo regido por la vida biológica: puro organismo. Uno de los significantes que expresó esta primacía fue el de salud; aquí se unieron la gimnasia y la educación física, dando cuenta quizá de que la primera era el medio de educación del cuerpo, que en forma exponencial desarrollaba la salud y donde adquirió mayor relevancia lo biopolítico articulando el cuerpo individual y la población (Foucault, 1992b). De un modo similar al análisis realizado por Páez (2019) para el caso de la obligatoriedad de la educación física en la educación primaria en Uruguay (2015-2009), la salud funcionó como un significante vacío (Laclau, 1996; 2014), aglutinador de varios significados y redes de

sentido¹⁰. De manera análoga al significativo educación integral, pretendió articular todas las dimensiones del ser humano: física, emocional, social, moral, psíquica y espiritual. En la salud convergieron una multiplicidad de significados equivalenciales, que al pretender significar y acaparar la totalidad, producen el efecto inverso: su vaciamiento. El discurso de la salud se erigió como el salvador de todos los males del ser humano y apuntó al bienestar total. La gimnasia fue el principal exponente de la salud entendida como “higiene plena” y se configuró como el significativo que mejor expresó el discurso de la educación integral en el campo de la educación física.

A lo largo de la etapa estudiada se explicitaba, por un lado, a través de varias fuentes y de forma un tanto contradictoria y en tensión, en el contexto de finalización de la Segunda Guerra Mundial y de desarrollo de la Guerra Fría, desde discursos eugenésicos y biotipológicos —más explícitos o implícitos, con mayor o menor fundamentación— la función *económica* de la educación física, al servicio del desarrollo biológico de las naciones, para obtener una raza más sana y fuerte, y para la formación física de los obreros. Por el otro lado, en cierta crítica a los postulados eugenésicos, las finalidades *políticas* de la educación física en torno al desarrollo de los principios de ciudadanía, democratización social y solidaridad, sin diferencias de clase, raza, religión, entre los pueblos y las naciones. Estos últimos quedaban por momentos combinados en forma de yuxtaposición y en otros, al modo de una subordinación al desarrollo económico. Esto se constata, por ejemplo, al explicitar el factor social de la gimnasia.

A su vez, de un modo similar al discurso vareliano y de otros reformadores de los sistemas educativos modernos de fines de siglo XIX

¹⁰ Según Laclau (1996) significativo vacío es “en el sentido estricto del término, un significativo sin significado” (p. 69). Entendiendo a este como un sistema sostiene que “es sólo privilegiando la dimensión de equivalencia hasta el punto en que su carácter diferencial es casi enteramente anulado —es decir, vaciándose de su dimensión diferencial- que el sistema puede significarse a sí mismo como totalidad” (p. 75).

que promovieron un optimismo pedagógico, se aprecia un optimismo gimnástico al presentar una visión de lo social imbuida de cierto funcionalismo, y al sostener que cada uno ocupa un lugar diferenciado de clase que desaparece en la práctica gimnástica. En las antípodas de una visión del conflicto que encierra toda relación social, se esencializa la gimnasia como buena y promotora de valores.

Del mismo modo, alejándose de lo político, el factor recreativo de la gimnasia y las concepciones de juego y recreación presentes en los programas, entre otras fuentes relevantes, se centran en lo económico y funcional al sistema capitalista. La gimnástica recreativa ocupa ese espacio de recomposición del organismo de las horas de trabajo.

Es disgusto y aburrimiento, provocados por una mala circulación y deseos contenidos de movimiento, que se manifiestan por la sensación de fatiga. No se está fatigado *del trabajo*, sino, más bien, por el contrario, se está fatigado *en el trabajo*. Lo que se necesita no es reposo sino actividad física. (...) Luego de una corta sesión de gimnástica recreativo-compensativa para el personal de comercios, escritorios e industrias, éste se encuentra mejor y trabaja con mayor rendimiento (Langlade, 1956, p. 15).

En este entramado discursivo, la educación física y el cuerpo son dotados de cierto naturalismo ingenuo, como evolutivo y natural, parte de la actividad física del hombre desde tiempos inmemoriales. Esto se presenta de manera constante y a modo de ejemplo en diversas obras langladianas y en los programas de la asignatura Historia de la Educación Física (ISEF, 1956; 1966). En solidaridad con lo anterior, los juegos también formaron parte de esas actividades naturales y en forma subsidiaria a los deportes. Ellos respondían funcionalmente a la lógica deportiva como un recurso metodológico o didáctico para el aprendizaje de los deportes. Así se clasificaban según las etapas evolutivas y de crecimiento orgánico del cuerpo, en correspondencia con un sustrato epistémico fundamentalmente biológico. En este entramado

instrumental del juego, la recreación —que ingresa por primera vez junto a los campamentos dentro de la malla curricular— formó parte de esta articulación, constituyéndose en el modo de gestión y organización del ámbito de desempeño profesional dedicado al tiempo de no trabajo ni educativo: el tiempo libre. La recreación se configuró por el ámbito y el juego como una de las actividades desarrolladas en este (Dogliotti, 2021a).

El sustrato epistemológico de la educación física lo constituyeron las ciencias biológicas que no solo estaban presentes en las asignaturas de esta área, sino en las restantes áreas del currículum de la formación del profesor (ciencias de la educación, ciencias de la administración y área técnico-profesional). El sustrato biológico se articulaba con su principal función social: la economía política. Para esto la educación física se nutría en el área ciencias de la educación de tres principales disciplinas: la psicología, la pedagogía y la sociología. Tres ciencias sociales y humanas que eran biologizadas al ser capturadas desde el positivismo por lo orgánico y su correlato: las ciencias experimentales.

En este entramado, lo social era entendido como socialización, como la relación de base biológica entre un individuo y su ambiente, determinados principalmente por la herencia desde donde se habían edificado la pluralidad de discursos y políticas sanitarias eugenésicas y biotipológicas. Como producto de las investigaciones de la psicología experimental, se presentó de manera recurrente en las diversas fuentes analizadas (tesis de graduación, programas, manuales) la idea de normalidad y anormalidad, construida a partir de sus estandarizaciones, logradas a través de múltiples ensayos de laboratorio, de medición y correlación de variables que relacionaban conductas y hábitos motores con el desarrollo de la inteligencia. Las nociones de desarrollo y maduración, que dieron lugar al establecimiento de las etapas y estadios evolutivos de la inteligencia y del desarrollo motor, se elaboraron sobre la base de esta epistemología experimental. A partir de aquí se adecuaron las metodologías y progresiones de los distintos “medios

de la educación física” (deportes, juegos y campamentos, gimnasia y danzas). Esto se mantuvo con fuerza en los programas de psicología en ambas décadas (ISEF, 1956; 1966), si bien las teorías más explícitamente eugenésicas que relacionaban la herencia con la estructura corporal y al desarrollo somático fueron suprimidas en los programas de pedagogía del Plan 1966 (ISEF, 1966).

Las obras de los Langlade son efecto y a la vez condensan, en forma principalmente encubierta, discursos eugenésicos y biotipológicos, con cierta imprecisión conceptual característica de la educación física,¹¹ que formó parte del cognitivismo moderno en la forma de un positivismo organicista (Behares, 2007). Se presenta la absoluta posibilidad del funcionamiento integral y coherente del organismo a través de la conciencia, a partir de una mente que es efecto de ese sustrato biológico que es el organismo. “La mente es una función del cuerpo” (Langlade, 1956, p. 7), cognitivismo moderno que sustituyó el dualismo alma–cuerpo por el de mente–cuerpo, y en este caso en la forma de un positivismo organicista: el cerebro como órgano de la mente es una función del cuerpo. Pero en esta forma de entender las relaciones entre mente y cuerpo se integran la mente, el cuerpo y el espíritu a través del cognitivismo de la educación integral: un sujeto uno de la conciencia que intenta armonizarlos de forma coherente mediante el yo que unifica cada una de estas partes.

A modo de cierre. En busca de un estatuto científico para la educación física y de un cuerpo que trascienda el organismo

El mejor intento, en el lapso indagado, de buscar un estatuto de científicidad para el campo de la educación física a través de la gimnasia se ubica en la tercera parte del Libro II “Los Principios de Acep-

¹¹ Compartimos con el caso argentino y brasilero esta hipótesis (Galak, 2016 y Silva, 2012). Para profundizar en el caso uruguayo sobre la relación entre eugenesia y educación física, consultar Rodríguez (2020) y Dogliotti (2021b).

tación General” de la *Teoría de la Gimnasia* (Langlade y Rey de Langlade, 1970, pp. 489-508), obra con la que cerramos nuestro período de investigación. En ella se muestra una concepción evolutiva y de progreso de la ciencia oriunda del positivismo, “real” y “verdadera”, que tuvo el principal propósito de lograr un conjunto de reglas generales, una unidad de conceptos en un cuerpo de doctrina emergente del campo doctrinario-filosófico, pedagógico-didáctico (informado por las variadas psicologías: positivo-experimentales o conductistas, cognitivistas, pragmatistas y los variados escolanovismos) y técnico de la gimnasia. A partir de esta pretensión de objetividad, lo científico se identificó con lo prescriptivo e ideológico que adquirió relevancia en la última parte de la obra.

Es sobre todo en el Libro I y en la primera parte del Libro II que se traduce y realiza una interpretación particular y característica de las diversas escuelas, movimientos y líneas gimnásticas europeas, a partir de una gran diversidad de autores regionales, de América del Norte y de los más variados países de Europa, donde se encuentra más claramente el saber y la producción teórica, denominada “Teoría General de la Gimnasia” (Langlade y Rey de Langlade, 1970). Aquí podemos apreciar cómo los autores podrían ser considerados los primeros investigadores que abrieron una tradición académica y de circulación internacional para el campo de la educación física. En esta parte de su obra se pueden ubicar cuestiones relativas a la enseñanza, en tanto hay un saber en juego claro y delimitado, y que, por lo tanto, puede ser enseñado y transmitido. Sin embargo, en la “Teoría Especial de la Gimnasia Neo-sueca o Educativa” (ISEF, 1948; 1956; 1966) se desarrolla un saber hacer sobre las técnicas y prescripciones que se desprenden de las escuelas, movimientos y líneas desarrolladas en la “Teoría General”. A su vez, en la “Didáctica de la Gimnástica” (ISEF, 1948; 1956; 1966) se despliegan los aspectos pedagógico-didácticos que sustentan el saber hacer, delimitado por un conjunto de veintiocho “Principios de Aceptación General” que constituyen una serie de

prescripciones sobre un deber ser y un hacer de los modos de educar los cuerpos gimnásticos. Es por todo esto que sostenemos que se debe fundamentalmente a la primera parte de su obra que el langladismo puede considerarse uno de los mayores intentos de teorización —y más que nada, de traducción local y de sistematización— del campo de la gimnasia en el Uruguay.

A partir de lo analizado a lo largo del período, la educación física se configuró desde una yuxtaposición de diversos campos disciplinares, tradiciones teóricas, perspectivas analíticas e hibridaciones discursivas que produjeron un campo ecléctico y epistémicamente débil. La educación física, la gimnasia, las actividades rítmicas, las danzas y los juegos (no tanto los deportes) también fueron afectados durante el lapso estudiado por elementos disruptivos que trascendían el cuerpo biológico. El factor estético-expresivo presente en cada una de estas prácticas, si bien estaba fundamentalmente asociado e identificado con los cuerpos femeninos, abría otras posibilidades. Esto nos permite pensar los mecanismos tanto de represión como de liberación de estas prácticas corporales y los posibles espacios de crítica que pudieron establecerse en este campo mediante puentes con corrientes artísticas como la danza, el teatro y la música. En ellas había, escapando a la búsqueda de la perfección técnica y los récords, una búsqueda de la calidad del movimiento y la intervención de la interioridad; tratando de distanciarse de la postura de entender a lo natural en oposición a lo construido, se propone la posibilidad de encontrar lo natural en lo construido como búsqueda de una mayor interioridad.

Estas incorporaciones no se dieron sin tensión y contradicciones, y por momentos de preferencia de lo higiénico-educativo por sobre lo estético-expresivo. A modo de ejemplo, en el campo de la gimnástica, se muestra alguna resistencia o preocupación por que lo expresivo —y especialmente las diversas artes como la música, la danza y el teatro— terminen desfigurando cierto núcleo duro “verdadero” (Langlade y Rey de Langlade, 1970) de la disciplina. El escolanovismo

también fue un movimiento pedagógico que impactó en el campo de la educación física principalmente hacia finales de la década de 1960, en el área del juego y la educación física escolar, y permitió abrir otras posibilidades de movimientos expresivos y creativos.

Referencias

Asociación de Estudiantes del Instituto Superior de Educación Física del Uruguay (AEISEFU) (s/d; 1962a; b) *Revista El Haz*. Órgano de la AEISEFU. I, (2); II (4-6).

Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) (1961) *Anales de Educación Física*. Órgano Oficial de Documentación Administrativa y Técnica. Tomo IV, N.º 1, CNEF. Montevideo.

Curso para la preparación de profesores de educación física (CPEF) (1948). Plan de Estudios del año 1948. CNEF: Montevideo. (Archivo de ISEF, Bibliorato I).

Instituto Superior de Educación Física (ISEF) (1956) Plan de estudios del año 1956. Asignaturas discriminadas por año, carga horaria y programas de cada una de las unidades curriculares, ISEF – CNEF, 8/7/1959, Montevideo. (Archivos ISEF).

Instituto Superior de Educación Física (ISEF) (1966) Plan de Estudios 1966. Aprobado por Decreto del Poder Ejecutivo N.º 139 del 22 de marzo de 1966. Asignaturas discriminadas por año, carga horaria y programas de cada una de las unidades curriculares. ISEF – CNEF. Montevideo. (Archivos ISEF).

Langlade, A. (1948). Acta de Reunión de Profesores del Curso de Profesores de Educación Física del 11 de noviembre de 1948, elevada al subdirector del Curso para Profesores, Don José Faravelli Musante el 12 de noviembre de 1948 por el Secretario del Curso para Profesores. Montevideo. (Archivos ISEF).

Langlade, A. (1956) *Manual de Didáctica de la Gimnástica*. Publicación N.º 1. Montevideo: ISEF – CNEF.

Langlade, A. (1963) Carta elevada al Director del Instituto Superior de

- Educación Física, Coronel Luis A. Bush, 8 de julio de 1963, luego de gira académica por la Universidad de Chile y de Tucumán, CNEF, Exp. 3309/63, Montevideo. (Archivos ISEF).
- Langlade, A. y Rey de Langlade, N. (1970) *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- Vaz Ferreira, C. (1922 [1959]) La educación física. *Anales de Educación Física*, III, (1), 33-51 Montevideo: CNEF.

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, Á. (2020). Cambios y continuidades en la formación de profesores de educación física. Argentina, primera mitad del siglo XX. En P. Dogliotti; E. Quitzau y G. Ruggiano (Comps.). *Historia de la educación física. Miradas desde Uruguay, Argentina y Brasil* (pp. 93-104). Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- Aisenstein, A., Corvo, L., González, J., Mato, L., Ruggiano, F. (2015). La gimnasia de educar los cuerpos. Un análisis sobre los discursos de la(s) gimnasia(s) en el Instituto Superior de Educación Física del Uruguay. *Melea Kai Gyia. Revista de Educación Corporal del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación, Sociedad*. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, FHCE - UNLP.
- Aisenstein, A. y Elías, L. (2018). Influencias de la YMCA en la cultura institucional del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) Gral. Belgrano. Argentina, 1939 – 1967. *Revista Iberoamericana Patrimonio Histórico-Educativo*, 4 (1), 80-95. doi:10.20888/ridphe_r.v4i1.7859
- Aisenstein, A. y Feiguin, M. (2016). Diseño de sujetos morales, sanos y patriotas. Formación de profesores de Educación Física. Argentina, 1938–1967. *Pedagogía y Saberes*, 44, 9–20. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/pys/n44/n44ao2.pdf
- Aisenstein, A., Ganz, N., Perczyk, J. (2001). El deporte en la escuela. Los límites de la recontextualización. En Aisenstein, A. *et al.*

- (Comps.). *Estudios sobre deporte*. (pp. 167 – 198). Buenos Aires: Libros del Rojas.
- Barbero González, J. I. (2011). Sobre los “orígenes” de la Educación Física en España. En P. Scharagrodsky (Comp.). *La invención del “Homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 165-187). Argentina: Prometeo.
- Beer, D. (2014). *La configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su resignificación en el contexto de la última Dictadura Militar* (Tesis de doctorado), Flacso Argentina. Recuperada de <https://www.flacsoandes.edu.ec/buscador/Record/oai:clacso:arar-020:104696395oai>
- Behares, L. E. (2007). Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *ETD (Educación Temática Digital)*, 8, (1), 21. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/688>
- Bracht, V., Caparróz, F. (2009). El deporte como contenido de la Educación Física escolar: la perspectiva crítica de la Educación Física brasileña. En Álvarez, L. y R. Gómez. (Coords.). *La Educación Física y el deporte en la edad escolar* (pp. 53 – 89). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dogliotti, P. (2009). *Cuerpo y currículum: un análisis de los planes de estudio de la formación del profesor de Educación Física del ISEF (1939-1988)*. Ponencia presentada en II Jornadas de Investigación en Humanidades, FHCE - Udelar, Montevideo.
- Dogliotti, P. (2015). *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)*. Montevideo: CSIC, Udelar.
- 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. Recuperada de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73914>

- Dogliotti, P. (2021a). El juego y la recreación en la formación del profesor de educación física (Uruguay, 1966). *Prácticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, 3(2), p. e324490. doi: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.4490>
- Dogliotti, P. (2021b). Sexuality and eugenics in female gymnastics in the mid-twentieth century in Uruguay. *The International Journal of the History of Sport*, 38(15), 1561-1575. doi: <https://doi.org/10.1080/09523367.2021.1997996>. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/eprint/HTZTA6VW52ZYQ4VBFVZ/full?target=10.1080/09523367.2021.1997996>
- Dogliotti, P. (2022). Educación y enseñanza en el Plan 1966 de la formación del profesor de educación física en el Uruguay. *Contextos Educativos*, 29, 107-133. doi: <http://doi.org/10.18172/con.5117>
- Dogliotti, P. y Scharagrodsky, P. (2021). Eugenics and sexuality in Physical Education teacher training in Uruguay (1948-1970). *Paedagogica Historica*, 57, 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2021.1987483>
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991a). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991b). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992a). *Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992b). Nietzsche, la genealogía, la historia. En Foucault, M. *Genealogía del poder* (pp. 7-29). Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Galak, E. (2016). *Educación de los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Biblos.
- Galak, E. (2019). La institucionalización del oficio de pedagogizar los cuerpos: el nacimiento de la formación profesional en Educación Física en Argentina (1897-1912). *História da Educação*, 23: e79633 doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/79633>
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Argentina: Editorial Ariel.
- Laclau, E. (2014). *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E., Mouffe, C. (1993). Posmarxismo sin pedido de disculpas. En Laclau, E. *Nuevas Reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. (pp. 111-145). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E., Mouffe, C. (2006). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Levoratti, A. (2015). El “deporte” en la formación de los “Profesores Normales de Educación Física” en Argentina (1912-1940). *Teoría e Prática da Educação*, 18 (1), 135-145.
- Levoratti, A. y Scharagrodsky, P. (2021). Notas para una historia de las instituciones argentinas de formación de docentes en Educación Física durante el siglo XX. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 35(12), 92-110. doi: <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2021.35.1084>
- Malán, P. (2017). *Cristiandad Muscular y crisis del ethos valdense: Un estudio discursivo del ingreso del deporte a las Uniones Cristianas de Jóvenes de las colonias valdenses del Uruguay (1920–1970)*. (Tesis de Maestría en Educación Corporal). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata.
- Markarian, V. (2004). Al ritmo del reloj: adolescentes uruguayos de los años cincuenta. En J. P. Barrán, G. Caetano y T. Porzecanski.

- (Dirs.). *Historias de la vida privada en el Uruguay. Tomo 3. Individuo y soledades 1920 – 1990* (pp. 239 – 264). Uruguay: Taurus.
- Melo, V. A. (1996). *Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história. Dissertação*. (Mestrado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas.
- Moraes e Silva, M. & Capraro, A. M. (2011). O contexto de fundação da Escola de Educação Física e Desportos do Paraná: educando corpos para a vida urbana. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33 (3), 623-636.
- Páez, S. (2019). *Construcciones discursivas en torno a la obligatoriedad de la educación física en la enseñanza primaria en Uruguay de 2005 a 2009*. (Tesis de maestría). Universidad de la República, Uruguay. Recuperada de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/25649>
- Pastor Pradillo, J. (1997). *Historia de la educación física en España: el ámbito profesional (1993-1961)*. (Tesis doctoral). Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid, España.
- Pêcheux, M. (1990). *O Discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.
- Retamal, F. C., Fierro, A. A., Retamal, M. C. y De Oliveira, A. A. B. (2020). Formación de profesores de Educación Física en Chile: una mirada histórica. *Retos*, (38), 317-324.
- Rodríguez, C. (2020). *La eugenesia en Uruguay y su vínculo con el campo de la educación física (1900-1948)* (Tesis de Maestría, inédita). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- 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, Uruguay. Recuperada de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/10525>

- Scharagrodsky, P. (2004). El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940). *Perspectiva*, 22, 83-119.
- Silva dos Santos, A. L. (2012). *Nos domínios do corpo e da espécie: Eugenia e biotipologia na consti tuição disciplinar da educação Física* (Tesis de Doctorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Recuperada de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/62090/000868671.pdf>.
- Soares, C. (2006). Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias. En Rozengardt, R. (coord.) (2006). *Apuntes de historia para profesores de educación física* (pp. 223-242). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Torres, C. (2011). La educación física en Estados Unidos. En P. Scharagrodsky (Comp.). *La invención del "Homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 253-277). Argentina: Prometeo.
- 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, Uruguay. Recuperada de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/10510>
- Tubino, M. J. G. (1975). As tendências internacionais da Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Desportos*, 26.
- Uruguay (1989). Ley N.º 16.086 Alberto Langlade. República Oriental del Uruguay. 10/10/1989. Recuperado de <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.aspLey=16086&Anchor>