



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE POSGRADO

**Trayectos de la gimnasia en la conformación
de una educación física especializada en infancia:
un análisis del caso uruguayo**

Pablo Javier Zinola Diez

Tesis para optar por el grado de Magister en Educación Corporal

Director: Mag. Ana Torrón, ISEF-Udelar

Codirector: Dr. Ricardo Luis Crisorio, UNLP

La Plata, julio de 2020

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mi directora, Ana Torrón, y a mi codirector, Ricardo Crisorio, por la invaluable colaboración para que esta tesis fuera posible. A los dos, muchas gracias por la calidad, la solidez y la generosidad.

A Cecilia Ruegger, amiga y compañera de ruta, por el apoyo permanente durante estos años y por acompañarme de cerca con sus valiosas críticas.

A Virginia Alonso, por sus reflexiones y enseñanzas. Quizá no sabe que sus palabras de aliento disiparon mis temores de incursionar en el complejo ámbito de la gimnasia.

A mis compañeros del grupo de investigación Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo, del Instituto Superior de Educación Física: Alejandra Aguilar, Santiago Brum, Gastón Meneses, Giannina Silva, Carla De Polsi, Cecilia Ruegger y Ana Torrón, con quienes intercambiamos ideas y lecturas que aportaron a este trabajo.

A los entrevistados que fueron parte de esta investigación, quienes muy amablemente compartieron sus experiencias y sus perspectivas en torno a la temática abordada.

A mis compañeros de la maestría en Educación Corporal, con los que compartimos muy gratos momentos.

A Pablo Mendes y Federico Ivanier por las charlas, los consejos, el humor y el “aguantate” de una inquebrantable amistad.

Mi gratitud también es para mis padres y mi hermana, que estuvieron permanentemente atentos y confiados en que podía escribir esta tesis.

Finalmente, agradezco a mi pareja, María, por su paciencia y apoyo incondicional. Junto con Nacho, Fede y Gasty, hicieron posible que pudiera sostener los vaivenes de este ciclo, que se extendió mucho más de lo previsto. Me refiero, por si no soy claro, al apoyo y contención que solo puede dar la familia.

Índice general

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN..... | 5 |
| CAPÍTULO 1. Educación física y gimnasia: entre <i>huellas</i> de origen y problemas actuales | 14 |
| 1.1 Una necesaria delimitación conceptual: <i>gimnasia, gimnástica y educación física</i> | 15 |
| 1.1.1 Naturaleza vs. artificio: el mandato de la fisiología | 23 |
| 1.2 Gimnasia como contenido fundante de la educación física escolar | 27 |
| 1.3 Problemas ¿actuales? | 35 |
| 1.3.1 Una gimnasia en crisis: rastreo de antecedentes..... | 38 |
| 1.3.2 Delimitaciones del problema de investigación | 42 |
| CAPÍTULO 2. La corriente alemana contemporánea: la centralidad de la gimnasia..... | 46 |
| 2.1 Una educación física con nuevos <i>principios</i> : ejercitar, rendir, jugar y crear | 47 |
| 2.1.1 La preocupación por el método | 51 |
| 2.1.2 Influencias de la reforma gimnástica: la gimnasia natural austríaca | 55 |
| 2.2 Recepciones en la formación inicial: planes 1974 y 1981 | 59 |
| 2.2.1 El debate por la especificidad de la educación física | 61 |
| 2.2.2 Educación física e infancia: el caso de las gimnasias formativas..... | 63 |
| 2.3 Recepciones en el escenario escolar: programa 1986 | 69 |
| 2.3.1 El rol del profesor: organizar y promover experiencias | 73 |
| 2.3.2 De la forma básica de movimiento a la destreza gimnástica..... | 75 |
| 2.4 Síntesis y reflexiones preliminares | 77 |
| CAPÍTULO 3. La corriente de educación psicomotriz: la invisibilidad de la gimnasia.... | 82 |
| 3.1 ¿Educación física o ciencia del movimiento humano aplicada al desarrollo de la persona?: los aportes de Jean Le Boulch | 82 |
| 3.2 Plan de estudios de 1992: un educador a través del movimiento | 88 |

| | |
|--|-----|
| 3.2.1 Discurso psicomotriz al interior del ISEF: el caso de Educación Física Básica..... | 90 |
| 3.2.2 Diálogos entre Gimnasia Formativa y Educación Física Básica | 92 |
| 3.3 Programa de educación física escolar 2005: contribuir al desarrollo personal | 97 |
| 3.3.1 Gimnasia en el programa 2005: un contenido ausente | 99 |
| 3.4 Síntesis del capítulo | 104 |
| CAPÍTULO 4. Un campo ecléctico especializado en infancia: ¿el retorno de la gimnasia? | 110 |
| 4.1 Los legados de la bibliografía española | 110 |
| 4.2 Educación Física Infantil: una asignatura clave del plan 2004 | 114 |
| 4.2.1 Primeras ediciones de EFI: continuidad paradigmática..... | 115 |
| 4.2.2 Una misma red conceptual: EFI y Gimnasia en el plan 2004..... | 120 |
| 4.2.3 Actualizaciones programáticas de EFI: el viraje hacia las ciencias sociales y humanas | 123 |
| 4.3. Programa de educación física escolar 2008: entre la tradición y la renovación | 128 |
| 4.3.1 Sentidos y conceptualizaciones de la gimnasia en el programa escolar..... | 132 |
| 4.3.2 Prescripciones de la gimnasia: ¿qué enseñamos?..... | 134 |
| 4.4 Síntesis y reflexiones preliminares | 138 |
| CONCLUSIONES..... | 144 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 154 |
| DOCUMENTOS CONSULTADOS..... | 165 |

INTRODUCCIÓN

Las indagaciones y búsquedas que se despliegan en este trabajo remiten a un cuestionamiento central que motivó esta investigación: ¿qué problemas presenta la gimnasia en el escenario escolar?, ¿por qué se advierte cierto abandono en las prácticas de enseñanza? Al interior de la educación física en la escuela primaria, la gimnasia se presenta como un objeto un tanto esquivo y complejo. En primer lugar, no suele aparecer con tanta demanda al momento de seleccionar aquello que se va a enseñar, y se ubica en un lugar marginal del amplio abanico de posibilidades. En segundo lugar, cuando se selecciona, suele ser abordada desde modalidades deportivas, que es la identidad hegemónica que da sentido a esta práctica. Así explicitado, no parece tratarse de un problema nuevo ni exclusivo de las escuelas primarias de Uruguay, como mostraremos más adelante. Al respecto, este trabajo establece un constante diálogo con los procesos regionales, más precisamente con lo acontecido en Argentina y Brasil, en el entendido de que para hablar del «caso uruguayo» es ineludible la referencia a estos países vecinos.

Las preguntas que inicialmente esbozamos pueden ser abordadas desde diferentes lugares. Quizá la explicación más común refiera al fenómeno de deportivización que ha caracterizado a la educación física, un fenómeno que puede aportar a este tema en dos sentidos distintos. Por un lado, puede explicar esta ausencia de la gimnasia en la escuela porque todo lo que se enseña es deporte. Por otro, también, la tendencia de la modernidad a deportivizar las prácticas corporales puede dar cuenta de que la escasa gimnasia en el patio escolar no sea otra que su versión deportivizada (gimnasia artística), lo cual la constituye en el modelo preponderante según el que se entiende y concibe dicha práctica corporal en el ámbito educativo. Desde esta impronta, la gimnasia parece adquirir los códigos, las características y las regulaciones que rigen a las federaciones deportivas asumiendo una finalidad competitiva.

Sin descuidar este argumento, pretendemos en esta tesis construir una perspectiva de análisis con cierta novedad respecto a otros enfoques que se han ocupado de la temática a nivel regional. Por tal motivo, buscamos recorrer un camino de indagación que cruce estos problemas que aquí señalamos para la gimnasia con ciertos discursos que fueron

forjando un campo de conocimientos especializado en infancia conocido como *educación física infantil*.¹ Por lo tanto, consiste en una investigación que pretende revisar y comprender las reconfiguraciones de la gimnasia en el entramado discursivo que conformó un campo de la educación física que tomó como objeto esta franja etaria particular, necesariamente vinculada a los procesos de escolarización. Entendemos que dicho campo tuvo un vínculo directo con las fundamentaciones y prescripciones que la educación física legitimó en el escenario educativo. En este trabajo, concebimos a la educación física escolar en diálogo con este conocimiento especializado, pero reconociendo que la educación física infantil, en tanto campo, tuvo (tiene) alcances más allá de lo escolar (clubes deportivos, plazas de deportes, entre otros). Por un lado, enfocaremos el análisis en las formas en que este campo fue recepcionado y resignificado al interior del escenario de la *formación inicial*, espacio que aquí definimos como el de la formación de los otrora «profesores» devenidos en licenciados en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (ISEF, Montevideo). Por otro, identificaremos las afectaciones y representaciones en el *ámbito escolar*, concebido como el espacio de actuación docente en las escuelas primarias. De esta manera, nos interesa establecer un diálogo entre ambos escenarios.

En los párrafos anteriores esbozamos algunos rasgos del objeto de indagación que construimos en esta tesis. Advertimos, pues, la necesidad de explicitar el marco teórico-metodológico que orienta el trabajo.

La investigación es atravesada por una red conceptual en la que *escuela, gimnasia, educación física e infancia* se ubican en un primer orden y requieren algunas precisiones. Nos referimos a una serie de conceptos que es necesario atender desde producciones propias del campo. En este sentido, esta tesis establece continuidades teórico-metodológicas con los trabajos del colectivo Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo (EFEEC)², al cual pertenecemos, y con la producción académica inscrip-

¹ En adelante, cuando hagamos referencia a este campo de especialización, lo escribiremos con minúsculas. En cambio, figurará en mayúsculas iniciales cuando refiera a la asignatura de la carrera en Educación Física.

² Grupo de estudios dirigido por la Mag. Cecilia Ruegger y la Mag. Ana Torrón, perteneciente al ISEF-Udelar, Uruguay. Desde este colectivo se apunta a constituir un espacio de producción y reflexión sobre las temáticas vinculadas a la educación física y a lo escolar en su relación con la educación y la enseñanza.

ta en la perspectiva de Educación Corporal.³ Entre otros aspectos, destacamos la noción de *práctica corporal* que se inscribe en dicha perspectiva. Con una base foucaulteana, desde Educación Corporal se define las prácticas corporales como:

formas de hacer, pensar, decir, que toman por objeto al cuerpo pero también como “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 el otro. (Crisorio, 2015a, p. 36)

Desde este recorte, las prácticas corporales son aquellas que toman por objeto al cuerpo, que quieren hacer algo con él y de él. No suponen un sujeto practicante, que precede a las prácticas y las realiza, sino que más bien indican un sujeto *practicado*, precedido por las prácticas y realizado en ellas (Crisorio, 2015a). De esta manera, las prácticas corporales no son actividades físicas ni psicofísicas, productos o efectos del funcionamiento orgánico, y, por ende, susceptibles de ser investigadas desde la fisiología, la psicofisiología o las neurociencias, sino prácticas históricas y, en consecuencia, políticas.

Las prácticas corporales que recorta el PIC Educación Corporal son aquellas que cumplen con esta delimitación conceptual, es decir, que toman por objeto al cuerpo y tienen homogeneidad (aspectos técnicos y estratégicos), sistematicidad (implican relaciones de saber, poder y ética) y recurrencia (permiten analizar, en su forma históricamente particular, cuestiones de alcance general). Se incluyen, entonces, las gimnasias (desde la Grecia clásica), los deportes y las actividades al aire libre o en la naturaleza (desde fines del siglo XIX), los juegos corporales y las danzas (Crisorio, 2019).

El cruce más evidente y tangible entre la perspectiva de Educación Corporal y las producciones del grupo de estudio EFEEC refiere a la problematización al interior del campo de las categorías *enseñanza*, *saber* y *sujeto*; dichas categorías también forman parte de la red conceptual de este trabajo. En ese sentido, la teoría del acontecimiento didáctico⁴

³ 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 (IdIHCS-FaHCE) de la Universidad de La Plata (UNLP).

⁴ Esta teoría de la enseñanza surge a partir de las producciones llevadas adelante en el marco de la línea de investigación Estudio de lo Didáctico como Acontecimiento Discursivo e Intersubjetividad (EDADI),

se presenta como una herramienta teórica que orienta la discusión y permite establecer una referencia ineludible para nuestro análisis. De hecho, esta perspectiva teórica dialoga profundamente con las producciones del colectivo EFEEC y brinda también aportes a la perspectiva de Educación Corporal, todo lo cual es recuperado en este trabajo. Desde esta posición, nos interesa observar los discursos que dieron lugar a la educación física infantil ubicando a *lo didáctico* como objeto de reflexión. Posicionarse en este marco supone una indagación que supera la impronta inmediateista del discurso históricamente construido por la didáctica: las metodologías, los aprendizajes o las mediciones. Desde este referencial teórico se propone una concepción distinta que concibe *lo didáctico* como acontecimiento discursivo (Behares, 2012). Por lo tanto, esta perspectiva nos permite una interpelación desde diversos sentidos: la concepción de saber, la relación entre saber y conocimiento, la distancia de carácter tecnológico entre la teoría de la enseñanza y el cómo enseñar, las distinciones entre educación y enseñanza. Este último punto cobra especial importancia en nuestro trabajo. Educación y enseñanza no siempre fueron concebidas en una misma instancia. Tal como sostiene Luis Behares (2012), la distancia que en la Grecia clásica separaba la enseñanza y la educación, al punto que fueron practicadas en diferentes ámbitos y por diversos agentes, tendió a reducirse en la modernidad.

En el marco de este referencial teórico, nos interesa exponer el planteo propuesto por Eloísa Bordoli (2015) en relación a las construcciones discursivas modernas en el campo de la enseñanza. En dicho campo se reconocen cuatro construcciones discursivas:

- La *didáctica tradicional o comeniana*, preocupada por los fines y métodos de la enseñanza. Se posiciona en los polos teleológico y praxológico de la enseñanza. Se conforma como una tecnología de la mediación, en tanto instrumento que busca mediar entre el que enseña y el que aprende. Se trata de un discurso que intenta responder el *para qué*.
- La *didáctica psicologizada*, que configura la problemática del campo en otros ejes. «El quid teórico se sitúa en el lugar de los sujetos aprendientes, en el polo psicológico de la estructura didáctica» (2015, p. 44). Desde esta perspectiva di-

dáctica se asume la posibilidad de intervenir sobre el sujeto y, aún más, dicha intervención es siempre positiva. Dicho de otro modo, el eje central estará puesto en la intervención y modificación del sujeto. En la base de este postulado se constata la idea de *proceso* concebido como lineal y sobre el que es posible intervenir, controlar y medir (Behares, 2004). Se constituye como un discurso que interroga el *a quiénes*.

- La *didáctica tecnicista o curricularizada* a partir de la influencia de la teoría curricular de Tyler, cuyo énfasis está en las actividades de diseño y planificación técnica de las tareas de los educandos. El acento está puesto en el polo técnico, en lo procedimental, y se intenta responder al *cómo*.
- La *didáctica reinaugurada* a partir de la obra de Chevallard, en donde se reconoce que la didáctica se funda en el lugar del saber. El problema está centrado en el polo epistemológico de la estructura didáctica y se intenta responder al *qué*. En este discurso, «las dimensiones psicológicas o técnicas son excluidas del orden epistémico y ubicadas en el orden tecnológico» o, dicho de otro modo, «el objeto que configura el discurso didáctico es epistemológico, en tanto que la didáctica se funda en el lugar de saber» (Bordoli, 2015, p. 45). Este aspecto será clave en la perspectiva que construye la teoría del acontecimiento didáctico.

Con respecto a los discursos didácticos, no se trata de una sustitución de unos por otros, sino de una permanencia de todos ellos en el campo educativo. Tal como afirma Bordoli (2015), si bien tienen un origen cronológico distinto, coexisten en el escenario de las prácticas educativas actuales. En el pliegue de estos discursos ubicaremos lo que esta autora define como *relación pedagógica* y *relación de enseñanza*, categorías que otorgan cierta operatividad para el análisis de las concepciones y fundamentaciones del entramado discursivo en torno a la educación física infantil. Por lo tanto, es necesario entender que, en el marco de la teoría del acontecimiento didáctico, lo propio y específico que se pone en juego en una instanciación de enseñanza refiere necesariamente a algo del orden del saber y a los sujetos (maestro y alumno) en relación con él. En este sentido, la centralidad en torno al saber es lo que constituye la especificidad de la enseñanza. Desde este lugar, enseñar deviene en una práctica intencional que pone en circulación un saber en constante interrogación y supone alguna forma de interacción entre sujetos. Desde esta mirada, los elementos mínimos necesarios para que haya enseñanza son: saber, lenguaje y sujeto (Behares, 2013). La enseñanza es sencillamente imponer de

significados. En esta perspectiva cobran relevancia las nociones de *discurso* e *historicidad*, que cuestionan la idea de un proceso lineal y transparente que se puede controlar, intervenir y medir. Se trata de pensar lo didáctico como un acontecimiento discursivo (Behares, 2012). Al respecto, Bordoli (2015) sostiene que:

La concepción de saber a la que referimos [...], se articula en una relación triádica que involucra y liga elementos representacionales que hacen al conocimiento de un objeto, al deseo de capturarlo y a la imposibilidad plena de apropiación de este por parte del sujeto. En otros términos, es el acontecer de la enseñanza donde se opera en particular movimiento con relación al saber en tanto representación estable de conocimientos organizados en un texto, falta y deseo de saber e imposibilidad de apropiación plena de este. En este marco, en la relación de enseñanza el sujeto —en falta— se pone en relación con un saber que no es pleno ni absoluto, como es el saber de la ciencia. (p. 50)

En esta tesis consideramos, por tanto, a la enseñanza a partir de su vinculación con el saber, y, dado que el saber y el sujeto son del orden del lenguaje, no hay posibilidad de suponer la enseñanza sin situar el problema del sujeto.

Dicho esto, la relación de enseñanza es aquello que ocurre o puede ocurrir cuando el saber se hace presente en una intersubjetividad. De esta manera, en una relación de enseñanza se minimizan el polo teleológico, propio de la discursividad comeniana, el polo psicológico, característico del discurso didáctico psicologizado, y el polo técnico de la didáctica curricularizada. Por el contrario, adquiere centralidad el polo epistemológico, que constituye el objeto central de la didáctica reinaugurada.

Por otra parte, siguiendo a Bordoli (2015), «la relación pedagógica se vincula con los procesos educativos, que integran la instrucción, en los términos de Herbart (1935), la “cultura moral”; es decir el gobierno de los niños y la disciplina» (p. 51). Desde el pensamiento herbartiano, educación y gobierno implican necesariamente una acción coercitiva o coactiva donde el punto de inflexión entre ambos no está en las formas o en la intensidad de ejercer la coacción necesaria, sino que se pone en términos de su fin o finalidad. En este sentido, el campo de la educación se dirige a la formación del *carácter* o de la *virtud*, o sea, a la *moralidad*, y su objeto es la disciplina y la constitución del carácter moral (Behares, 2015, p. 27). Por tanto, en una relación pedagógica se invierten

los ejes, se minimiza el polo epistémico y se maximizan los polos teleológico, psicológico y tecnológico.

Con la exposición de esta perspectiva analítica pretendemos dar cuenta del lugar particular que orienta nuestra búsqueda en el entramado discursivo que configuró un campo de la educación física especializado en infancia. Apoyados en dicha perspectiva, será posible distinguir las categorías *educación* y *enseñanza* y cómo estas son ponderadas en dicho campo. No se trata, vale la aclaración, de una oposición entre la tarea de educar y la de enseñar ni tampoco la defensa o sobrevaloración de una u otra, ambas son reconocidas dentro de las «prácticas» propias del campo. El cuestionamiento que proponemos nos permite, al decir de Raumar Rodríguez Giménez (2012), «ponderar dimensiones distintas de la enseñanza, para poner un mínimo resguardo a la dialéctica de los movimientos pendulares que históricamente han impulsado las corrientes didácticas y pedagógicas» (p. 90). De la misma manera, nos habilita a comprender cómo el vínculo entre la enseñanza y lo pedagógico que inauguralmente estableció la educación física imprimió cierta identidad al campo con un mayor acento en los problemas de gobierno que en la configuración de un saber disciplinar con cierta autonomía.

De esta manera, la tesis avanza en los diferentes discursos que entendemos han afectado la configuración de la educación física infantil y los lugares particulares en los que se resignifica a la gimnasia. En este sentido, procuramos identificar e interrogar esos discursos acerca de sus condiciones de existencia. Abordar el trayecto de la gimnasia en el marco de una educación física que fue forjando una especialidad en infancia nos exige situar los contextos de emergencia de los discursos que la significan y reconocer que necesariamente, al decir de Bordoli (2015), siempre hay algo que se escurre. Para ello, optamos por analizar programas escolares de educación física y planes de estudio de la formación inicial. Los documentos programáticos constituyen un referencial empírico fundamental en la presente tesis, pero esta no se reduce únicamente a este análisis. Como forma de complementar y triangular con otros referentes, incluimos pasajes de entrevistas a docentes directamente vinculados con la temática abordada, tanto por su participación en la confección de los programas escolares como por su vínculo con la formación inicial.

La investigación se estructura en cuatro capítulos. Desde diferentes ejes temáticos, estos se articulan de modo tal que conforman un diseño en espiral que recupera en cada nuevo capítulo los avances y análisis de los anteriores. En el capítulo 1 pretendemos establecer

un punto de partida para el tema indagado. Por un lado, profundizamos en las categorías que ocupan un lugar relevante en este trabajo; por otro, exponemos los antecedentes que recortamos; y, finalmente, damos cuenta de la construcción del problema de investigación. En este sentido, nos interesa especialmente comenzar exponiendo las distinciones entre *gimnasia*, *gimnástica* y *educación física*, ubicando estas categorías en los contextos en que fueron creadas. Con tal motivo, será necesario referir a la Grecia antigua e identificar los sentidos atribuidos a *gimnasia* y *gimnástica*, para después mostrar el quiebre que se produce en la modernidad con el surgimiento de la educación física. Desde este contexto inaugural damos cuenta de la identidad que asume la gimnasia en el incipiente sistema educativo uruguayo. Por último, recuperamos el diálogo necesario entre pasado y presente y proponemos un diagnóstico de la situación actual de la gimnasia en tanto contenido de la educación física escolar. A partir de estos necesarios antecedentes es que formulamos el objeto de indagación.

En el capítulo 2 examinamos los discursos que acentuaron la preocupación por una educación física más adecuada a las características, necesidades e intereses particulares de la infancia. En este sentido, damos cuenta de una afectación importante de lo que en esta tesis denominamos *corriente alemana contemporánea*. Nos referimos a los legados de referentes como AnneMarie Seybold, Lisselot Diem y Carl Diem, entre otros, quienes formularon propuestas con renovados *principios* pedagógicos y didácticos para una educación física que era necesario cambiar. Es en la recepción de estos discursos que permearon la educación física a nivel local donde establecemos un inicio del campo especializado en infancia. Intentamos mostrar en el desarrollo del capítulo cómo la gimnasia, en tanto *agente* de esta educación física, ocupó un lugar de relevancia en esta incipiente especialidad.

El capítulo 3 está dedicado a identificar los aportes de la *corriente de educación psicomotriz* que cobraron destaque en la década de los noventa. La psicocinética de Le Boulch emergió como un potente discurso que legitimó y orientó la educación del cuerpo en la población infantil. Una vez más, los documentos programáticos de los escenarios de la formación inicial y escolar reflejarán este discurso, que pretendió tomar distancia de la impronta tradicional de la educación física. En este marco, la gimnasia quedará tamizada por la nomenclatura de la impronta psicomotriz y se ubicará con cierta invisibilidad en el contexto general de una *Educación Física Básica*. En tanto propuesta que logró una amplia legitimación, la Educación Física Básica supuso una orien-

tación que articuló diversos enfoques, entre los que se destaca el de la corriente psicomotriz. Al interior del ISEF, se consolidó como una asignatura que abordó la educación del cuerpo en la infancia como uno de sus objetivos.

En el capítulo 4 cobra destaque el recorrido de la asignatura Educación Física Infantil (EFI), que rastreamos desde su implementación hasta su desvinculación del escenario de la formación inicial. Dicha unidad curricular representó al interior del ISEF el espacio por excelencia de difusión, profundización y problematización del campo especializado en infancia. Interesa señalar cómo EFI construye una perspectiva en la que coexisten diversos discursos. Permanecen algunos rasgos de los discursos anteriores y se suman otras perspectivas que nutren la forma de concebir una educación física destinada a la infancia. Entre estas incorporaciones, subrayamos los legados de producciones españolas asentadas en la Ciencia de la Motricidad Humana, en las que destacan las propuestas de Eugenia Trigo. También nos referimos a los aportes y adhesiones de la perspectiva crítica de educación física brasilera, con Valter Bracht como uno de los referentes de mayor visibilidad a nivel local.

Se establece nuevamente un diálogo con el ámbito escolar, en el cual se advierte desde el documento programático una recepción similar donde se cruzan estas producciones. En el entramado discursivo que caracterizó a la educación física en la infancia, la gimnasia parece salir de su estado de invisibilidad para reposicionarse con otros sentidos y concepciones. Irrumpe con mayor frecuencia la noción de *práctica corporal* en la que la gimnasia deberá asumir nuevos desafíos.

Finalmente, planteamos las conclusiones de este trabajo y, con cierto carácter propositivo, brindamos algunas pistas que puedan aportar a la discusión en torno a la enseñanza de la gimnasia en el escenario escolar.

CAPÍTULO 1. Educación física y gimnasia: entre *huellas* de origen y problemas actuales

Cualquier intento por definir *gimnasia* resulta una tarea compleja. Se trata de una práctica corporal que ha cobrado distintos significados y sentidos a lo largo de su extensa trayectoria. A diferencia de *educación física*, concepto propio de la modernidad, *gimnasia* se remonta a la Grecia clásica. Esa es la primera distinción que debemos hacer.

Aunque para algunos resulte obvio, *educación física* es concebida aquí como categoría moderna para designar a la disciplina educativa surgida a fines del siglo XIX al servicio de los estados-nación. Por el contrario, las palabras *gimnasia* y *gimnástica* se pueden rastrear en la educación del cuerpo impartida entre los griegos. Con un sentido particular, ambas palabras se conservarán hasta la modernidad y establecerán vínculos con la naciente educación física. Pero los vínculos entre gimnasia, gimnástica y educación física no se resuelven tan fácilmente. Algunos ejemplos cotidianos en el uso del lenguaje, como *profesor de gimnasia* para designar al profesor de educación física en la escuela, parecen reeditar ciertas alianzas semánticas de fines de siglo XIX.

Por lo tanto, entendimos necesario rastrear la gimnasia en su sentido antiguo y aquello que entre los griegos fue denominado *gimnástica* para resaltar que, aunque distintos, son conceptos que se fusionan en la era moderna. Surge un nuevo producto que acuñó la expresión *educación física*, joven disciplina que nacerá, al decir de Ricardo Crisorio (2009), de un parto característicamente moderno: del vientre de la ciencia y de la mano del Estado. De este momento particular nos interesa visualizar las condiciones de posibilidad que dieron lugar a una educación del cuerpo, en especial, a los discursos legitimadores que fueron otorgados a la gimnasia en el naciente sistema educativo uruguayo.

Por último, desde una mirada actual que examina la situación local y regional, mostraremos las debilidades existentes al momento de incluir a la gimnasia entre la variedad de contenidos que configuran a la educación física, en tanto asignatura escolar. En cierta medida, esta mirada nos permite ampliar y explicitar nuestros supuestos en relación al tema. Se trata de un diagnóstico que no admite mayores sorpresas ya que, como veremos, nuestro punto de partida encuentra similitudes y correspondencias con los mismos problemas que ya han sido anunciados en los países vecinos. Pero la novedad que puede aportar este trabajo radica en la perspectiva con la que buscamos problematizar este

fenómeno. De ahí que en el cierre del capítulo nos propongamos explicitar el problema de esta investigación.

1.1 Una necesaria delimitación conceptual: *gimnasia, gimnástica* y *educación física*

Como ya señalamos, es una prioridad delimitar estos objetos, aunque sean términos esquivos y complejos de definir. En el caso de *gimnasia*, implica un desafío no menor una definición que dé cuenta de la diversidad de manifestaciones y sentidos que esta práctica corporal fue asumiendo en diferentes épocas y culturas. La variedad de adjetivaciones, tales como *científica, natural, verdadera, aplicada, formativa, expresiva, deportiva*, entre otras, muestran las diferentes intencionalidades y perspectivas con las que se ha concebido y legitimado a la gimnasia en sus vínculos históricos con la salud, la educación, el deporte, el circo y la danza, entre otras disciplinas o áreas. Tal como señala Carmen Soares (2006), «una historia de las prácticas corporales en Occidente podría tomar como punto de partida a la Gimnasia» (p. 13).

Si tenemos en cuenta que el contenido de todo concepto es su historia, el primer paso que podría ser válido para esta necesaria delimitación conceptual es recuperar una mirada histórica en relación a la educación del cuerpo, en general, y a la gimnasia, en particular. En este sentido, es posible remitir a una serie de trabajos que han colaborado en la conceptualización y problematización de esta práctica corporal.⁵ De todos ellos, optamos fundamentalmente por el recorrido que plantean Erwin Mehl (1986) y Crisorio (2017),⁶ dado nuestro interés particular por señalar las continuidades, las rupturas y las distinciones posibles entre *gimnasia, gimnástica* y *educación física*. En el recorrido histórico y el análisis que ellos proponen, se trata de apreciar los vínculos entre dichas categorías, aspecto que interesa especialmente a esta investigación.

⁵ Entre ellos se destacan los trabajos de Jacques Ulmann (1965), Alberto Langlade y Nelly Rey de Langlade (1970), Richard Mandell (1986), Erwin Mehl (1986), Carmen Soares (1998, 2006), Mariano Giraldez (2001), Ricardo Crisorio (2011, 2017) y George Vigarello (2011).

⁶ Cabe señalar que, si bien Crisorio en su tesis doctoral cuestiona algunos planteos de Mehl, sobre todo, las dos hipótesis que este autor esgrime para explicar la aparición de la palabra *gimnástica*, el cruce de ambas perspectivas nos permite avanzar en las delimitaciones conceptuales necesarias para este trabajo.

Si pretendemos rastrear vínculos entre gimnasia, gimnástica y educación física, la primera advertencia, como ya señalamos, refiere a las diferencias en sus orígenes históricos. Dicho esto, cabe formular una segunda distinción: la palabra *gimnasia* (del griego *gymnasía*) es anterior a *gimnástica* (del griego *gymnastiké*) y esta, a su vez, antecede a lo que conocemos actualmente como *educación física*. En este abordaje no pretendemos hacer un recorrido histórico exhaustivo,⁷ sino más bien mostrar las derivaciones semánticas de estos conceptos.

Con respecto a los dos primeros, reiteramos que son conceptos cuyo origen puede rastrearse en la literatura griega conservada desde los siglos V y IV a.C., pero la palabra *gymnasía* aparece bastante antes que *gymnastiké*. Se trata de dos conceptos que habitualmente se traducen de forma indistinta, pero que no fueron usados como sinónimos entre los griegos, ya que designaban dos cosas totalmente diferentes.

En este sentido, Mehl (1986) nos recuerda que, entre los griegos, lo referente al ejercicio corporal se llamó siempre *gymnasía* o *gymnasion* (igual que el lugar donde se ejecutaban los ejercicios). De ahí que lo referente a los ejercicios fuera *gymnikos*, no *gymnastikos*, es decir, *gímnico* y no *gimnástico*, y que las competiciones de los grandes festivales fueran competiciones *gímnicas* (*agones gymnikoi*) y no *gimnásticas*. Una primera delimitación conceptual supone, entonces, entender la gimnasia en tanto ejercicio o como el lugar donde se realizaban los ejercicios corporales.

En el intento de precisar la aparición de la palabra *gymnasía*, Crisorio (2017) advierte que la podemos encontrar por vez primera en un fragmento de Pitágoras (569-475 a.C.), donde se dice que el cuerpo que goza de buena salud solo requiere de medida en la bebida y la alimentación y en la realización de ejercicios corporales (*gymnasion*). Esta palabra también aparece varias veces en fragmentos de Eurípides (485-406 a.C.), significando a veces propiamente ‘gimnasia’ y, otras, ‘gimnasio’ (el lugar).

Entre los usos y sentidos dados a la palabra *gimnasia* es necesario mencionar una práctica vinculada a la educación del cuerpo entre los griegos. Nos referimos a la *paidotribia* (*paidotribike*). La palabra *paidotribike*, contemporánea a *gymnasía*, designó al arte de «quitar las impurezas» de los niños y jóvenes. De este modo, el *paidotribes* o

⁷ Este recorrido y análisis profundo puede leerse en Crisorio (2017) y Mehl (1986).

«maestro de *gymnasía*» (Mehl, 1986) enseñaba ejercicios corporales en la tarea de educar a los griegos libres. Interesa esta última apreciación para señalar que esta *techné* era un saber-hacer en manos de los esclavos y artesanos. Poseedores de este saber-hacer, no formalizado, transmitido oralmente, atendían a la correcta ejecución de los ejercicios corporales.

Hasta aquí destacamos que, en cualquier caso, el uso de la palabra *gymnasía* no remite a un proyecto intencionado en busca de una salud superlativa (rendimiento) que asegure una preparación para los juegos y festivales o para el buen desempeño en la guerra. En algún sentido, podríamos pensar, más bien, en una gimnasia que se ocupaba de «quitar las impurezas» del cuerpo.⁸

La preocupación por instalar cierto hábito del cuerpo, en un sentido amplio, que supera la mera ejecución del ejercicio e incluye, entre otros aspectos, una preocupación por el sueño, la alimentación y el descanso, es instalada posteriormente con la gimnástica. Siguiendo a Crisorio (2017), no es posible rastrear la palabra *gymnastiké* en la literatura griega sino luego del año 400 a.C., a partir de Hipócrates (460-377 a.C.) y en los diálogos entre Protágoras y Critón, de Platón (428-347 a.C.). Como ya señalamos, *gymnastiké* se ha traducido indistintamente al castellano como ‘gimnástica’ o ‘gimnasia’, haciendo referencia a todos los ejercicios corporales que se ejecutaban en los gimnasios griegos: pancracio (lucha libre), pentatlón (carrera, salto, lucha, lanzamiento del disco y la jabalina), otros juegos y danza. Pero, como bien puede leerse en Mehl (1986) y Crisorio (2017), esta interpretación es moderna, no helénica.

Como vimos, *gimnástica* da cuenta de un concepto más amplio para referir a un modo de vida, a una educación del cuerpo que no se reduce a la ejecución de ejercicios. En este sentido, supuso un conocimiento formalizado y comunicable (*episteme*), ahora en propiedad de los amos, configurado a partir del saber-hacer que estaba en manos de los

⁸ *Paidotribia* deriva de la palabra *paidon* (‘niño’) y el verbo *tribo* que se puede traducir como ‘cardar’. La acción de cardar refiere al arte de separar las impurezas y la suciedad de la lana para dejarla limpia. En este sentido, la palabra *paidotribia* se concibe como el arte de limpiar las impurezas, aquello que sobraba respecto a un ideal de cuerpo propio de los griegos de la época clásica. Dicho esto, se trató de una gimnasia, podríamos decir, formadora del cuerpo de niños y jóvenes según lo que se suponía que era la naturaleza de ese cuerpo. Hay aquí un concepto de *cuerpo* ligado a lo estético, donde su forma y sus movimientos debían ser trabajados por la gimnasia.

esclavos (*paidotribike*). En relación con el advenimiento de la gimnástica en el contexto de elaboración de una episteme por los filósofos griegos, Crisorio (2017) señala que

un saber hacer, la “paidotribia”, originalmente en manos de los esclavos, dio lugar a un conocimiento formalizado y comunicable, la “gimnástica”, que pasó a ser parte de los amos. Sin embargo, no hay que suponer en esto la superposición de un saber por otro, ni su yuxtaposición, sino una división y especialización a partir de las cuales la parte formalizada subordinó a la parte empírica, que subsistió como aplicación. (p. 45)

En este sentido, es posible pensar una reconfiguración en torno a la educación del cuerpo que instala una distinción entre teoría y práctica. De la primera se ocupa el *gymnastes* o gimnasta, aquel que posee el conocimiento teórico de los efectos de los ejercicios, y de la segunda, el *paidotriba* o maestro de gimnasia, aquel que aplica los conocimientos de la gimnástica.

Es importante señalar que la finalidad inicial de la gimnástica estuvo vinculada al entrenamiento de los atletas. Es decir, designaba el conocimiento propio de un experto en la preparación atlética con miras a los *agones gymnikoi* (concursos o juegos gimnásticos). Esta gimnástica es la que encuentra Platón y que, a partir de él, adquiere otros sentidos. La preocupación por el funcionamiento de la ciudad y las interrogantes sobre cómo debían actuar los ciudadanos explican la impronta de este período revolucionario donde la educación (*paideia*) fue tema de reflexión. Sabemos que en Platón son examinadas las relaciones entre cuerpo y alma, y fundamentalmente es la educación del alma la que ocupó un lugar relevante. Platón piensa una gimnástica que establece una nueva relación, en la que el cuerpo queda subsumido al alma, relación que no era tal en la Grecia homérica, como lo explica Crisorio en su tesis doctoral (2017). Es una gimnástica que se aparta de la compleja preparación de los atletas para inaugurar otra al servicio de la salud y la educación del alma *valerosa* (Crisorio, 2011). Esta idea fue continuada por Aristóteles, quien afirmaba que la gimnástica verdadera, entendida como «ciencia de la justa medida» en los ejercicios corporales, es aquella que tiene por fin el buen hábito del cuerpo, el desarrollo de la hombría, la fuerza y el valor. Asistimos a un nuevo sentido otorgado a la gimnástica:

Hay, desde el principio, dos gimnásticas: la que Platón encontró y la que dejó. La primera fue un arte en el sentido griego (*techné*), cuyo objeto era, como hemos visto, la dieta o el régimen para la preparación atlética,

que comprendía todo lo concerniente al cuidado del cuerpo (la alimentación, el sueño, el esfuerzo, el descanso, el sexo) con miras a las competiciones gímnicas. Esto no parece haber impedido que constituyese un modelo y una práctica para la educación del cuerpo [...]. La gimnástica que Platón dejó fue también una *techné*, como lo designa en muchos pasajes de su obra, pero su objeto era otro. Ya en la República implicaba un régimen que concernía igualmente a la alimentación, el sueño, el esfuerzo, el sexo, pero cuyo fin no era la preparación atlética sino el «adiestramiento para la guerra». Esa gimnástica, simple, moderada, [...] tiene por fin asegurar la salud y el orden del cuerpo (Crisorio, 2017, p. 48).

En el cierre de este período de la Grecia clásica, interesa destacar cómo el saber teórico de la gimnástica (*episteme*) subsume al saber técnico de la paidotribia. En Platón y fundamentalmente en Aristóteles, las distinciones entre *gimnástica* y *paidotribia* serán reafirmadas y acentuadas. El *gymnastes* pasa a ser el que dicta la teoría y el *paidotribes*, el que realiza las técnicas o prácticas. Por lo tanto, la absorción de la paidotribia por la gimnástica y el rumbo que se inaugura a partir de Platón fueron decisivos, como advierte Crisorio (2011), «para la vinculación de la educación corporal a la salud física y, sobre todo, para la separación del cuerpo y el alma también en la educación» (p. 82).

Esta visión será retomada siglos más tarde por Claudio Galeno (siglo II d.C.), quien afirmó que la gimnástica no son los ejercicios en sí mismos, sino «la ciencia de los efectos de todos los ejercicios» (Mehl, 1986, s. p.). Los conceptos *gimnasia* y *gimnástica*, si bien guardan cierta relación, continúan refiriéndose a objetos distintos, al igual que en el período helénico. De hecho, se reeditan con Galeno las preocupaciones por la salud y el buen estado corporal. De esta manera, el cuerpo del que se ocupa la gimnástica se consolida como un objeto médico y los hábitos y ejercicios corporales, como herramientas de salubridad (Crisorio, 2017).

El término *hygieine*, que ya era parte de la tradición de la gimnástica gracias al médico Erasistrato (siglo III a.C.), ocupó un lugar central en la gimnástica de Galeno.⁹ En tal sentido, Mehl (1986) advierte que, en la obra *Thrasymbulos*, Galeno

se pronuncia por la *verdadera gimnástica*, que tiene por objeto a la *eue-xia* (el buen estado de salud), y no por la falsa, con la que designa a la formación de atletas [...]. Esta solo favorece algunas performances pero [...] hace a los atletas «inútiles como cerdos» para la vida ciudadana y militar. (p. 167)

Habrá que esperar hasta el siglo XVI para recuperar la palabra *gimnástica* con el médico Hyeronimus Mercurialis, ya que en el Medioevo no se registra un tratamiento educativo de las prácticas corporales populares. Basándose en Galeno, Mercurialis recupera en su obra *Artis Gymnasticae* (1569) los antiguos ejercicios corporales e incluye otros tales como la navegación, la pesca, la equitación y los ejercicios de fonación. Como objetivo de la gimnástica alude al *optimus habitus*, en referencia al buen estado corporal o *euxia*. Define aquello que puede ser considerado como *ejercicio* diferenciándolo de *movimiento* y *trabajo*. Dicho de otra forma, los dos primeros serán ejercicios si son ejecutados con violencia, tanto que el ejecutante se queda sin aliento, con voluntariedad y propósito de cuidar con él la salud o de conseguir el bienestar (Mehl, 1986, p. 177).

Lo expuesto hasta aquí nos permite recuperar algunos aspectos históricos referidos a la educación del cuerpo y reconocer a la gimnasia y la gimnástica como conceptos configurados desde la Grecia clásica. Observamos cómo son recuperados con Galeno y Mercurialis, quienes reeditan un sentido que fundamentalmente refiere a los cuidados del cuerpo o, dicho de otra forma, un sentido que se inscribe en un discurso médico.

Para continuar este recorrido, que tuvo como punto de partida los siglos V y IV a.C., nos interesa ahora explorar lo que Mehl (1986) denomina la «era gimnástica moderna». Veremos cómo en este período se retoma y resignifica lo que ya estaba, y se despliega una nueva serie de sentidos en torno a la gimnástica, que finalmente será remplazada, según Crisorio (2011), por la expresión *educación física* hacia fines del siglo XIX (1880-1890)

⁹ En Galeno, marchar, remar, cabalgar, cortar leña, cazar, entre otros, eran *gymnasia*. Enseña que en todo <ejercicio>, para que se considerase como tal, debía aparecer la fatiga (Mehl 1986).

y pasará a ocupar un lugar relevante en la educación del cuerpo de los nacientes sistemas educativos modernos.

Como es sabido, el movimiento humanista y de filántropos de mediados del siglo XVIII aclamó con admiración un retorno a las costumbres y tradiciones de la cultura helénica, entre ellas, a las preocupaciones referentes a la educación del cuerpo. Tal es el caso del historiador de arte alemán Johan Winckelmann (1717-1768), quien «trajo a un primer plano el concepto *gimnástica*, pero no en el sentido antiguo de “arte del gimnasta” [...], sino refiriéndose a los nuevos y florecientes ejercicios físicos de la educación» (Mehl, 1986, p. 177). Pero aquí, por más que se intente recuperar las antiguas tradiciones griegas, ya no es posible concebir *gymnasia* y *gymnastike* como conceptos que definen objetos diferentes, sino más bien devenidos ahora en sinónimos. Según Crisorio (2010),

la gimnástica había dejado de ser, definitivamente, la ciencia que estudiaba los efectos de todos los ejercicios sobre el cuerpo, como en Galeno y Mercurialis, para consistir en un conjunto de ejercicios corporales al servicio de la medicina y de la educación. (p. 61)

Así, la preocupación por los beneficios educativos y sanitarios de los ejercicios corporales fue instalada en las poblaciones urbanas. Es en este período y fundamentalmente en Alemania donde aparecen sistemas de ejercicios y juegos corporales ligados a la promoción y el mantenimiento de la salud (Crisorio, 2011). Las figuras de Johann Guts Muths¹⁰ y Friedrich Jahn surgirán como principales exponentes de este movimiento, que se expandirá por toda Europa.

En palabras de Alberto Langlade y Nelly Rey de Langlade (1970), este es el período de aparición de las escuelas gimnásticas,¹¹ entre las que se destacan la alemana (Johann Guts Muths y Friedrich Jahn), la inglesa (Thomas Arnold), la sueca (Per Henrik Ling) y la francesa (Francisco Amorós). De este período sobresale la propuesta de Jahn, quien prefirió alejarse del término *gymnastik*, empleado por Guts Muths, y optó por la palabra

¹⁰ En su obra *Gymnastik für die Jugend* (1793) muestra su inclinación por los ejercicios de la antigüedad. Hacia el año 1860, la gimnasia ya había ingresado a la escuela en casi todos los estados alemanes y en la mayoría de los casos el sistema de Adolf Spiess, continuador de la obra de Guts Muths era la norma vigente (Caruso, pág 122, en Scharagrodsky 2011).

¹¹ Esa es la expresión que utilizan dichos autores, según los argumentos que expusimos sería posible denominarlas “escuelas gímnicas”.

turnkunst (arte gimnástico), proveniente del antiguo alemán, para acentuar la impronta nacional de su sistema. Pese a que el *turnkunst* fuera prohibido entre 1829 y 1842 por su carácter demagógico y revolucionario (Langlade y Rey de Langlade, 1970; Mehl, 1986; Crisorio, 2017), no impidió su adhesión fuera y dentro de Alemania, de forma tal que se constituyó a mediados del siglo XIX como la modalidad principal de la Europa continental. Sus partidarios se vieron obligados a usar la palabra *gimnástica* y así el *turnen* alemán fue traducido como *gymnastique* (en Francia), *ginnástica* (en Italia), *gimnástica* (en España), *ginástica* (en Portugal) y *gymnastiek* (en Holanda). Sin embargo, se trató de un sistema que no tuvo a la salud y a la higiene como sus principales objetivos, sino que fue más bien una propuesta principal de la formación general de la juventud, a quien Jahn exhortaba a fortificarse, endurecerse y despertar su espíritu combativo mediante los ejercicios físicos.

Los ejercicios acrobáticos de Jahn, o su *arte gimnástico*, daban cuenta de cierta distancia por aspectos higiénicos y sanitarios, o, en palabras de Soares (2006), una distancia con la *gestualidad útil*. Por tal motivo, no sorprenden las asociaciones del *turnkunst* con el ámbito artístico ni que, por ejemplo, el circo incluyera en su repertorio a la gimnástica de *parterre* y de trapecio para referirse a los ejercicios circenses en el suelo o en el trapecio.¹² Sin embargo, esta posible asociación fue criticada por los propios turnistas. En 1843, el profesor y fundador del gimnasio de la universidad de Viena, Rudolf von Stephani, aclaraba que

Se equivocaron por completo cuando entienden por Turnkust las producciones arriesgadas y peligrosas que exhiben frecuentemente los funámbulos y atletas o los llamados “gimnastiqueadores”, cuando, por el contrario, son ejercicios completamente sencillos y sin ningún peligro,

¹² En todo caso, se observa la dualidad que plantea Soares (2005) entre la gimnasia científica y las prácticas que tomaban al cuerpo como espectáculo: el teatro, la danza, los festivales callejeros, el circo, entre otros. Francisco Amorós, creador del trapecio, influenciado por el *turnen* de Jahn, desarrolló un método que incluía diversas acrobacias y lograba un rápido reconocimiento. Para Soares (2005), la gimnasia amorosiana pertenece a las gimnasias científicas que trataron de tomar distancia de las prácticas corporales vinculadas a los divertimentos y los placeres. Se trataba de educar al cuerpo y no de concebirlo como un espectáculo. Sin embargo, esta autora sostiene que paradójicamente la gimnasia científica, en este caso la de Amorós, se ofreció como espectáculo controlado de los «usos del cuerpo», un espectáculo «traído y protegido para dentro de las instituciones», ya que a las clases en los gimnasios amorosianos de París concurría gran cantidad de público que aplaudía las acrobacias de sus alumnos (p. 25).

que pueden ser modificados con infinitas variaciones y que, debidamente individualizados, se pueden usar con el mayor éxito para todas las edades y constituciones corporales. (Mehl, 1986, p. 183)

De cualquier manera, el *turnkunst* de Jahn, que tiempo más tarde devino en la gimnasia artística o deportiva que hoy conocemos, tuvo gran aceptación y recepciones diversas. Pero también fue blanco de fuertes críticas en un período histórico particular de modernización e industrialización en donde se imponía el orden, la disciplina y el progreso de la mano de la ciencia. En un creciente contexto urbano y burgués serán privilegiadas las gimnasias *científicas*, tendientes a homogeneizar y administrar los gestos en oposición a lo heterogéneo de los divertimentos y la espectacularización del cuerpo (Soares, 2006). La gimnasia sueca de Ling reunirá los requisitos necesarios para esta homogenización. De acuerdo a Crisorio (2017), esta gimnasia «introdujo mediante ejercicios formativos sencillos, construidos y sin aparatos, una sistematicidad y una preocupación postural y modeladora del cuerpo, que eran desconocidas en la gimnástica alemana» (p. 63).

Ling elaboró su propio sistema, en el que se reconocen influencias del opacado Guts Muhts. La formación corporal fue un concepto central de su obra. Al respecto, Mehl (1986) señala que «la finalidad de los ejercicios modeladores de Ling fue la forma corporal, especialmente la postura» (p. 186). Se reconocen en Ling diferentes modalidades, que dividió en gimnasia pedagógica, militar, médica y estética, y fue el desarrollo armónico del cuerpo la base común a todas dado que, según argumentaba, todas estaban basadas científicamente en el último conocimiento médico (Ljunggren, en Scharagrodsky, 2011, p. 37).

Nos interesa destacar que, bajo la confluencia de variados sistemas, interpretaciones y reelaboraciones, la expresión *formación corporal* es una categoría ineludible en la configuración de la gimnasia moderna. Volveremos a ella más adelante, dado que la encontraremos en más de un referente empírico de esta investigación.

1.1.1 Naturaleza vs. artefacto: el mandato de la fisiología

Los crecientes estudios fisiológicos hacia fines del siglo XIX acentuaron las críticas a los métodos «antinaturales», entre ellos, la gimnasia alemana o *turnen*. La embestida francesa fue contundente, pues fue este el país que más se comprometió con esta iniciativa. Ningún otro Estado invirtió tanto ni logró, como Francia, una participación tan activa de médicos, fisiólogos y hombres de ciencia (Crisorio, 2017). Entre estas figura francesas,

se destaca Étienne Marey (1830-1904) con sus estudios del movimiento, quien creó métodos gráficos y cronofotográficos; Fernand Lagrange (1845-1909), que investigó y divulgó el efecto fisiológico e higiénico de los ejercicios; Georges Demeny (1850-1917), continuador de Marey, quien incursionó en el campo práctico y creó su propia escuela; y Philippe Tissié (1852-1935), que defendió e implementó en dicho país las ideas de Ling (Langlade y Rey de Langlade, 1970). A su vez, se suman las duras críticas del fisiólogo italiano Angelo Mosso (1846-1910), quien en sus estudios sobre la fisiología del músculo formuló la ley de agotamiento, con lo cual determinó e individualizó curvas de fatiga. Al respecto Mosso (1894) señala que

La gimnasia alemana tiende a localizar la fatiga en algunos grupos de músculos, y esto es un grave defecto. La fatiga general, como se obtiene en los juegos libres, en las marchas, en el remar, en la lucha, en la natación, es ciertamente más útil al organismo, y es fisiológicamente la verdadera fatiga a la cual debemos habituarnos para hacernos robustos. (Crisorio, 2017, p. 74)

Surgida del contacto de la profesión médica con la clínica, la fisiología en dicha reforma pregonó por recuperar lo natural del cuerpo alejándose de estilos y movimientos artificiales. Esta reforma, siguiendo a Crisorio (2017), tuvo lugar en el marco de la medicina social urbana, organizada en el siglo XVIII, especialidad que pasó a ocuparse de las relaciones entre enfermedad y sociedad. Al respecto, Madel Luz (1997) refiere a la relación entre medicina y sociología y afirma que se han complementado históricamente a través de un conjunto de interrelaciones filosóficas, políticas y conceptuales. Para esta autora, los discursos disciplinarios de la medicina y sociología

se institucionalizan desde la primera mitad del siglo XIX, teniendo su ápice institucional en la primera mitad del siglo XX, actualizándose en las escuelas, en las guarderías, en los consultorios, en los hospitales, en los hogares, en los cuarteles, en las fábricas, en una red de instituciones que funcionan como instancias reproductoras de esas categorías y de esos conceptos originarios del discurso científico. (Luz, 1997, p. 17)

Este es un discurso científico moderno, tal como señala Luz (1997), en el que la racionalidad científica se torna racionalidad natural y social.

En el ámbito educativo se siembra un terreno fértil para propuestas como la de Georges Hébert (1875-1956) y su método natural o para los *sports* ingleses. Los métodos y pro-

puestas que evitaron la excesiva fatiga muscular propia de la gimnasia alemana (Mosso, 1894, en Crisorio, 2017) cobraron mayor relevancia en los debates sobre la educación del cuerpo de la Europa continental. De esta manera, las gimnasias naturales de principios de siglo XX, a las que se sumó la gimnasia natural austríaca de Karl Gaulhofer (1885-1941) y Margaret Streicher (1891-1985), afirmaron el discurso reformista en el cual el cuerpo (natural) y su activación orgánica representaron el objeto a conocer e investigar con el fin de lograr rendimientos apreciables. Fiel a esta reforma gimnástica, la pedagogía escolar de principios de siglo XX, según afirma André Rauch (1985), no tendrá que modificar el esqueleto, llevar los hombros hacia atrás, disminuir las curvaturas vertebrales, levantar las costillas y variar la actitud general, sino que activará las funciones vitales del individuo y lo confrontará con sus posibilidades de resistencia.

Se trató de una *nueva* gimnasia que se apartó del cuerpo anatómico, con sus planos, ejes y figuras rectilíneas propias de la gimnasia sueca, para ocuparse de un cuerpo orgánico que condenó «la detención del movimiento y su descomposición en una sucesión de gestos parciales» (Rauch, 1985, p. 43). El cuerpo *máquina*, que centraba la atención en sus formas y geometría, da paso al cuerpo *usina*, que opera como sede del intercambio y la transformación de la energía. El rendimiento y la performance que supone la noción de *entrenamiento* ocuparon un lugar relevante en los métodos más apropiados para una educación del cuerpo. El entrenamiento, a diferencia de las primeras formas de gimnasia, siguiendo a Rauch (1985), tendió a contabilizar con excesiva minuciosidad los flujos orgánicos y las transformaciones ocurridas dentro del cuerpo, lo cual habilitó una contabilidad de los ingresos y egresos en el organismo viviente. En este sentido, «el cuerpo vivo dejó de parecerse a un taller mecánico y se asemejó a un laboratorio» (Rauch, 1985, p. 24).

Desde esta representación del cuerpo como unidad orgánica, serán necesarias técnicas educativas capaces de movilizar todo el cuerpo del alumno y de preocuparse por sus rendimientos. La actualización de la alianza histórica entre fisiología y naturaleza supuso las bases teóricas imprescindibles para poner en marcha estas iniciativas. Recordando a Mosso (1894, en Crisorio, 2009), «la primera regla de la fisiología es la de seguir las leyes de la naturaleza» (p. 51). En aquel contexto de las gimnasias científicas o naturales, los reformadores dirían que «la dirección de la educación debe estar en manos de ingenieros biológicos» (Demeny, 1920, en Rauch, 1985, p. 42). Esta renovación no supuso inventar ejercicios originales, sino más bien se asistió a un resurgimiento y una

revalorización de los movimientos ancestrales como la marcha, la carrera, el salto, etcétera (Rauch, 1985).

Esta discusión entre naturaleza y artificio habilita el surgimiento de la educación física en tanto disciplina que tuvo su huella de origen en los nacientes sistemas educativos modernos. Adherimos a la hipótesis que sostiene Crisorio (2017) según la cual las referencias a la reforma gimnástica

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)

A favor de esta hipótesis, pueden leerse en Langlade y Rey de Langlade (1970) las críticas y deficiencias de la gimnasia impartida en las escuelas francesas de mediados de siglo XIX y el surgimiento de un nuevo movimiento renovador en relación a los fisiólogos franceses ya mencionados. Ambos autores concluyen de la siguiente manera: «Es históricamente exacta la fecha del año 1890 como jalón indicador de esta nueva etapa» (Langlade y Rey de Langlade, 1970, p. 28). Este fue un período en el que se pretendió una nueva educación del cuerpo con un respaldo científico (fisiológico) que acompañara los cambios culturales, sociales y económicos propios de la modernización.

Esta es una preocupación que también será instalada sobre fines de siglo XIX y principios de siglo XX en las escuelas primarias uruguayas. Interesa entonces, centrarnos en este pasaje de la gimnástica a la naciente educación física, en la cual la gimnasia ocupó un lugar relevante. De todas formas, adelantamos que la gimnasia que se manifiesta en este escenario estará alejada de los trabajos de Hébert y de los planteos de los reformadores austríacos, pues asumirá una modalidad más próxima a la gimnasia de Ling. Deberán pasar varias décadas para que la gimnasia natural austríaca sea conocida y difundida a nivel local.

1.2 Gimnasia como contenido fundante de la educación física escolar¹³

Existen varios antecedentes de investigaciones sobre la cuestión de la educación del cuerpo en la escolarización de la infancia. En la región se destacan los trabajos de Ángela Aisenstein y Pablo Scharagrodsky, en Argentina, los de Válder Bracht, Carmen Soares y Alexandre Vaz, en Brasil, y los de Paola Dogliotti y Raumar Rodríguez, en Uruguay. En todos ellos es posible observar la referencia a la gimnasia como espacio fundante de la educación del cuerpo en los nacientes sistemas educativos.

En la implementación de la gimnasia se siguieron, como no podía ser de otra manera, los lineamientos de los movimientos gimnásticos europeos, pero reinterpretados y adaptados a las necesidades y particularidades locales. Estas ideas europeas, encarnadas en el *homo gymnasticus*, llegaron a América, se resignificaron y establecieron nuevos sentidos a la educación de los cuerpos, aunque, de manera general, conservaron un discurso que exaltaba el orden, la higiene, la razón y el progreso (Scharagrodsky, 2011).

Para el caso uruguayo, es notoria la centralidad de la gimnasia en los primeros manuales y documentos programáticos de la incipiente educación física impartida en las escuelas. De hecho, educación física refiere y se concibe fundamentalmente como gimnasia o gimnástica. En base a lo expuesto en el apartado anterior, resulta un tanto evidente que así sea, ya que se trata de un período inaugural en el que conviven y se superponen la vasta tradición de la gimnasia y la gimnástica con la novel disciplina educación física. De cualquier manera, cabe señalar que *gimnástica* y *educación física* son conceptos que presentan en aquella época más semejanzas en sus usos, por lo que la distinción más notoria debería recaer en la palabra *gimnasia*. En este punto, asumiría el sentido de lo que actualmente definimos como uno de los contenidos presentes de la disciplina educación física.

La mixtura terminológica en la incipiente educación del cuerpo se aprecia fácilmente en documentos de época, tales como manuales, programas escolares y programas de formación para maestros, en los cuales se establecen ciertas continuidades conceptuales. Al

¹³ Este apartado recupera y reelabora algunas ideas del artículo en coautoría con la Mag. Virginia Alonso, titulado *La gimnasia como contenido escolar: un análisis de los primeros programas oficiales de Uruguay (1911 y 1923)*, de 2017

respecto, en su trabajo sobre la formación en educación física en Uruguay entre los años 1874 a 1948, Dogliotti (2015) nos advierte sobre los modos de nombrar las diversas formaciones y el campo de la educación física en ellas implicado. Entre la diversidad de denominaciones se pueden rastrear: «maestro de gimnástica, maestro de cultura física, maestro de plaza de deportes, maestro de educación física, director físico o de educación física, profesor de educación física» (Dogliotti, 2015, p. 237). Según esta autora, la denominación *maestro de gimnástica* es la configuración inicial implicada más bien al interior del sistema educativo escolar. Corresponde a un período inaugural cuando aún no era posible definir claramente una especificación curricular de la educación física al interior de los programas de formación y, en consecuencia, podemos agregar, de los programas escolares correspondientes a ese período. Hablar de *cultura física*¹⁴ o de *educación física* implicaría un cambio impulsado institucionalmente a partir de la creación, en 1911, de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF),¹⁵ que remite, a diferencia de la gimnástica, a un campo más amplio de prácticas corporales no solo dirigidas a los escolares, sino a toda la población (Dogliotti, 2015, p. 238).

En un intento de ubicar las primeras iniciativas en relación con la gimnasia en el ámbito escolar, esta puede ser rastreada en la reforma escolar impulsada por José Pedro Varela.¹⁶ En el año 1877, se sancionó un Decreto-Ley de Educación Común que incluía un artículo sobre la gimnasia como materia para todos los grados. Estas primeras intenciones cobraron forma en 1905 a través de la figura del profesor Alejandro Lamas, con el dictado de clases de Gimnasia en las escuelas de Montevideo (Blanco, 1948). Hacia fines de 1910, Lamas presentó a la Dirección General de Instrucción Pública su *Proyecto de ejercicios físicos para las escuelas públicas* y, un año más tarde, dictó una conferencia en el Ateneo de Montevideo en la que presentó una tesis de propaganda pro-cultura física general y especialmente infantil. Esta conferencia fue publicada en 1912

¹⁴ Dogliotti (2015) señala que «la cultura física como objeto de discurso comienza a configurarse en este período en la región y en Occidente, y son novedosos en Uruguay a partir del Novecientos» (p. 67).

¹⁵ Esta es una entidad estatal destinada a organizar, administrar y programar la educación física de nuestro país en sus diversos ámbitos: escuelas públicas, plazas de deportes, formación de docentes, entre otros. En el año 2000, la CNEF se transformó en Ministerio de Deporte y Juventud y, a partir de 2015, se redefinió como Secretaría Nacional del Deporte.

¹⁶ Como presidente de la Comisión de Instrucción Pública, Varela (1845-1879) impulsó un proyecto por el cual el Estado uruguayo estableció la enseñanza escolar laica, gratuita y obligatoria. Por tal motivo, se lo conoce a Varela como el *reformador* de la escuela uruguayana.

con el título *Educación física é intelectual conexas. Un plan de educación física infantil*, lo cual da cuenta de las dos partes en las que se divide el libro. La segunda parte del libro, referida al plan de educación física infantil, es básicamente lo mismo que había elaborado en su anterior proyecto de ejercicios físicos un año atrás. Para muchos puede pasar inadvertido el cambio que introdujo en la denominación de esta segunda versión: «Proyecto de *ejercicios físicos*» cambió a «Plan de *educación física infantil*». Sin embargo, esta diferencia para nosotros resulta un mojón interesante en la discusión y cruce de conceptos que venimos desarrollando.

La primera versión refiere pura y exclusivamente a la gimnasia y toma como antecedente un programa de ejercicios gimnásticos de 1897. En el segundo caso, la gimnasia continúa en primer plano y prácticamente se repite lo anterior, pero ahora en su plan pueden leerse expresiones tales como *educación física escolar*, *cultura física* y *educación física infantil*. Esta segunda edición supuso una réplica de los aspectos prescriptivos del primer trabajo (ejercicios preparatorios, ejercicios de orden, concursos gimnásticos, entre otros), pero también parece cobrar mayor visibilidad la derivación ya mencionada de *gimnástica* a *educación física*. Bien puede pensarse como un documento clave que establece el punto de partida para la configuración del campo de la educación física escolar en Uruguay.

No pasa inadvertida tampoco la admiración que profesaba Lamas por la antigua Grecia. Para él, al igual que para los humanistas decimonónicos, constituía la referencia a seguir en el *arte de educar*. Con varios argumentos basados en la cultura helénica y romana, Lamas (1912) se esfuerza en explicar las conexiones entre la educación física y la educación intelectual. Así puede apreciarse en la siguiente cita su inclinación por la antigua cultura griega:

al hablar de educación física es imposible apartar la imagen de la antigua Grecia [...] ninguno creó un tipo tan completo y tan perfecto y tan de acuerdo con las leyes naturales de educación para el cuerpo y el espíritu. [...] Sus grandes hombres se entregaron a las profundas y sutiles especulaciones espirituales [...], pero con gran intensidad embargábanse en el más completo conocimiento de las ciencias positivas y así marcharon paralelamente las escuelas de medicina y filosofía. (Lamas, 1912, pp. 9-10)

Con respecto a esta última idea de Lamas (1912), habría que recordar la supremacía que fue adquiriendo la medicina, los vínculos que estableció con la sociología desde media-

dos del siglo XIX y las consecuencias de este viraje en las formas de concebir la educación del cuerpo. Como señala Michel Foucault (1992), bajo la forma de un corpus de saber y de reglas, la medicina definió un modo de vivir y estableció, en cierta medida, una percepción médica del mundo. En este mismo sentido, Crisorio (2017) señala que

Entre el siglo IV a.C. y el II d.C, entre Platón y Galeno, el cuerpo, en buena medida pensado como su salud y su utilidad, pasó de ser un tema filosófico a constituir un objeto médico. Si bien estaba establecido desde hacía mucho que la medicina era muy próxima a la filosofía, [...] por lo menos en el campo de la gimnástica (*gymnastike*), la filosofía cede espacio a la medicina, o se pliega a ella. (p. 53)

La pedagogía higienista que nos propone Lamas (1912), al igual que muchas otras de principios de siglo XX, se inscribe en este pliegue. En su plan de educación física, ya no de gimnástica, se evidencia una influencia importante de la escuela sueca de Ling, pero esta se da de manera crítica con la adaptación y la incorporación de otros elementos que, según Lamas (1912), eran más favorables para la realidad de la población escolar uruguaya. Atendiendo a estas particularidades, el autor propone un método al que, en sus propias palabras, «casi me atrevo a llamar Sistema uruguayo de Gimnasia» (Lamas, 1912, p. 35). La alianza entre la gimnasia y los juegos será el sostén de este *sistema*, que pretende potenciar los beneficios fisiológicos. La complementariedad entre lo *artificial* de la gimnasia y lo *natural* de los juegos queda de manifiesto de la siguiente manera:

La cultura física que realizamos en las escuelas [...] es incompleta; el ejercicio sistemado no es positivamente útil, llena solo una parte de esa cultura, la que dice relación con el desarrollo armónico del cuerpo, la que cumple condiciones pedagógicas de orden, disciplina y desarrollo intelectual de ciertas facultades, la que llena condiciones higiénicas, estéticas y condiciones correctivas de posibles deformidades, pero no la otra, la que pide mucho oxígeno para la sangre, mucha actividad para los pulmones, mucha sudoración para la piel, mucho grito para las cuerdas vocales, viva excitación para los centros nerviosos y mucha, muchísima alegría para el espíritu y mucho, muchísimo regocijo de vida. Esta segunda parte solo pueden darla los juegos y ejercicios al aire libre. (Lamas, 1912, pp. 42-43)

Se hace evidente la preocupación por el beneficio fisiológico que el movimiento aca-
rrea, un movimiento proveniente de los «ejercicios sistemados» propios de la gimnasia

y de los «juegos metodizados»,¹⁷ según expresiones utilizadas por Lamas (1911) en su programa. La gimnasia en la escuela tiene como fin lo siguiente:

a una escuela de niños y sobre todo de niñas de 7 a 14 años solo debe pedírsele que haga higiene, que haga obra educadora de hábitos correctivos, que ayude a la naturaleza en su tarea biológica de desarrollo de órganos, aparatos, sistemas y prepare al organismo para el ejercicio físico de aplicación [...]. (Lamas, 1911, p. 41)

Como ya señalamos, la gimnasia sueca de Ling con su clásica estructura de ejercicios de orden, preparatorios y fundamentales, representó la influencia más importante en la configuración de su plan. Coincidimos con Dogliotti (2015) cuando señala que es la fisiología la que regula y dictamina el saber de la gimnasia en este primer programa escolar, documento que se sustenta epistémicamente desde un saber biomédico.

Pero más allá de las prescripciones referidas a los ejercicios y juegos que propone Lamas (1911), nos interesa seguir profundizando en el contexto de este documento y dar cuenta del *universo simbólico de legitimación* (Bracht, 2009),¹⁸ que dio sentido a una naciente educación del cuerpo. Entendemos que es importante rastrear y recuperar estas discursividades para establecer un punto de partida en el sinuoso recorrido que trazará este contenido durante un poco más de un siglo de permanencia en la escuela uruguaya.

Lo primero que podemos decir en el afán de contextualizar los documentos de Lamas (1911, 1912) es que nos referimos a una época de grandes cambios políticos, sociales y económicos. Estos cambios se ajustaron a nuevos proyectos e intereses de un Estado que intentaba normalizar y domesticar la naciente sociedad de clases (Bouret y Remedi, 2009). Si nos referimos a nuevos proyectos e intereses, José Pedro Barrán (1990) ubica

¹⁷ Lamas (1911) propone un listado de juegos en su programa que refieren sobre todo a juegos de persecución, tales como el gato y el ratón, el zorro y los pollos, el lobo y el pastor, entre otros. No se advierte tan claramente la presencia de *juegos* en el sentido dado a los *sports* ingleses.

¹⁸ Tomamos esta expresión de Bracht (2009) porque da cuenta del conjunto de argumentos que fundamentan la existencia de una determinada práctica social, en este caso, de la educación física. Son, de hecho, los argumentos a favor de la importancia de su función social. Si bien no hay una referencia explícita en el texto del autor, se alude al concepto de *universo simbólico* desarrollado por Peter L. Berger y Thomas Luckmann (1968). En *Educación Física y aprendizaje social*, Bracht (1996a) desarrolla una idea muy emparentada cuando explica el modelo de legitimación heterónoma de la educación física.

como *los nuevos dioses* a la higiene, la salud y la productividad. Al respecto, plantea que «trabajo, ahorro, disciplina. [...], salud e higiene del cuerpo fueron deificados a la vez que diabolizados el ocio, el lujo, el juego, la suciedad y la casi ingobernable sexualidad» (Barrán, 1990, p. 34). La escuela debía responder a los grandes cambios sociales que generaron alteraciones en las costumbres de la vida cotidiana. En relación al ámbito escolar, este autor señala que «la escuela vareliana [...] participó de esta convicción y fue uno de los agentes más eficaces en la internalización de este nuevo *dios* para los niños y las clases populares» (Barrán, 1990, p. 35). De esta manera, la promoción de un estilo de vida higiénico y más aun, de una higiene pública, pasó a constituir una tarea central para la institución escolar. Esta naciente escuela moderna desplegará diferentes estrategias y recursos para dichos fines; entre ellos, será necesaria una educación del cuerpo. En esta etapa inaugural de la educación física uruguaya, en donde la gimnasia ocupa un lugar de relevancia, no debe sorprender, entonces, el predominio de una discursividad higienista (Rodríguez Giménez, 2011; Ruegger, et al., 2014; Dogliotti, 2015) y de una hegemonía que, más allá de las críticas que pueda recibir hoy, debe ser entendida y analizada en el contexto histórico al que nos referimos. Esto adquiere sentido si atendemos a la necesidad de transformar ciertas condiciones de vida, costumbres y sensibilidades de una época marcada, entre otras cosas, por las grandes epidemias que abastían a la población de Montevideo hasta fines del siglo XIX (Barrán, 1990).

En esta serie de transformaciones del Uruguay del Novecientos se impuso otro discurso muy potente que, como bien señala Barrán (1990), nucleó al resto de los nuevos imaginarios o *dioses* representados por el orden, la disciplina, el ahorro y la salud. Nos referimos a la deificación del trabajo que, sin duda, constituyó un eje clave del proyecto de modernización. Dicho proyecto puso como horizonte el modelo económico, político, social y cultural de la Europa capitalista. En este sentido, la escuela vareliana se ocupó también de transmitir este discurso atribuyéndole al trabajo el origen del progreso de la humanidad.¹⁹ Nuevamente, una educación del cuerpo materializada fundamentalmente por la gimnasia será indudablemente un beneficio para esta necesidad de imponer un aumento del trabajo urbano. En este pasaje de la *sensibilidad bárbara* a la *civilizada*

¹⁹ Esta afirmación del trabajo como origen del progreso de la humanidad puede leerse en el Programa Escolar Uruguayo de 1939 dentro del apartado «Cultura moral». Expresiones de similar significado pueden rastrearse en diferentes documentos programáticos de principios de siglo XX.

(Barrán, 2015) o, para expresarlo en términos de Zygmunt Bauman (2007), a una *sociedad de productores*, era el cuerpo del futuro obrero lo que importaba. Un cuerpo eficiente, disciplinado y moldeado para el trabajo. Recordamos que para Bracht (2009) este vínculo entre la educación física y el mundo del trabajo representó uno de los discursos legitimadores de la educación física en el ámbito escolar. En este sentido, Bracht (2009) señala que

Entre outros aspectos, podemos ver que a aptidão física era necessária ao trabalho porque este demandava um grande envolvimento corporal para a produção [...]. Como a relação do progresso e do desenvolvimento com o trabalho foi uma questão candente como função da escola, principalmente da Educação Física, justamente essa educação do físico, essa educação de um corpo productivo, trabalhador. Esse foi o principal argumento, no que concerne à relação Educação Física e trabalho, que conferiu à Educação Física importância na escola. (p. 23)

Para finalizar, intentamos pensar el lugar de la gimnasia en el ámbito escolar de principios de siglo XX al observar brevemente las condiciones de posibilidad que permitieron inaugurar una educación del cuerpo en la escuela vareliana. Damos cuenta de una gimnasia muy ligada a las preocupaciones en torno a la higiene y muy en sintonía con la deificación del trabajo propia de la época. En definitiva, respondió a la necesidad particular de controlar y disciplinar los cuerpos, ya que la transformación social, económica, política y cultural que supuso el proyecto moderno debía comenzar antes que nada en y desde el cuerpo. Así lo advierte Barrán (2015):

La laxitud y la libertad del cuerpo, sus posiciones, sus sonidos y sus gestos, se habían vinculado al predominio de lo lúdico, «a los excesos de la Venus», al período en que las autoridades sociales y políticas eran débiles e indefinidas [...]. El empaque y el encorsetamiento del cuerpo, sus posiciones, sus sonidos y sus gestos, se vinculó a la necesidad y endiosamiento del trabajo, al reinado del *pudor*, y la contención sexual [...] a la cultura en que el dinero, el otro enemigo de la risa y el juego, exigió el esfuerzo disciplinado. (p. 385)

La empresa moderna, o bien la cultura burguesa, obligaba ciertos cambios en los usos del cuerpo. Como ya señalamos anteriormente con Soares (2005), este es el escenario para una gimnasia utilitaria, plausible de sistematicidad y mensurabilidad en cuanto a los esfuerzos impartidos, una gimnasia centrada en objetivos de carácter anátomo-

fisiológicos y en mandatos morales, relacionados con la buena conducta de los ciudadanos, ya que se requería un gobierno del cuerpo y de la población. Esa es la gimnasia que se manifestará en la escuela uruguaya,²⁰ cuyos discursos legitimadores se mantendrán hasta las primeras décadas del siglo XX.

Pero cabe aquí una necesaria apreciación en torno a la situación ambigua que se presenta para la gimnasia en este período. Las iniciativas destinadas al ámbito educativo, como la de Lamas (1911), así como las que surgirán en años posteriores, por ejemplo, el Plan de Acción de la CNEF, redactado por Julio Rodríguez en 1923, no lograron alcances significativos. Si bien fueron proyectos aprobados, se evidenciaron numerosas dificultades en su implementación debido a la falta de sistematicidad en la intervención y la ausencia de maestros especializados y de espacios disponibles. Por lo tanto, resulta interesante visualizar cómo la casi ausencia de gimnasia contrasta con los potentes sentidos que legitimaron su presencia en la escuela. Dicho de otro modo, la particularidad un tanto ambigua que intentamos mostrar consiste en concebir una gimnasia debilitada o muy poco frecuente en el cotidiano escolar, pero muy sólida desde el discurso que, por cierto, permitió incluirla en este ámbito.

Las dificultades mencionadas anteriormente en torno a la implementación de una educación del cuerpo se fueron superando lentamente en las décadas siguientes. De una manera muy sintética podemos decir que, en un proceso lento, la educación física fue ganando espacio en el ámbito escolar y logró consolidarse en Uruguay recién en la primera década de este siglo como una asignatura realmente presente en el sistema educativo primario. En el marco de las políticas educativas actuales, se produjo un hecho sumamente significativo que aceleró este proceso de cambio. En el año 2007, se declaró obligatoria la educación física en las escuelas públicas de todo el país,²¹ lo cual implicó la concreción de un viejo anhelo que data de la época vareliana. Con la universalización de la educación física, sería factible deducir que estábamos ante un escenario favorable para la enseñanza de sus contenidos. Pero, como veremos en el apartado siguiente, para el caso de la gimnasia, el panorama no era muy alentador. Los discursos que la hacían

²⁰ Cabe decir que estas necesidades y sentidos atribuidos no son solo locales, sino que se pueden rastrear e identificar a nivel regional.

²¹ Durante la primera presidencia de Tabaré Vázquez se declara obligatoria la enseñanza de la educación física en todas las escuelas del país (ley N.º 18.213).

tan imprescindible en la escuela vareliana evidentemente ya no operaban con la misma relevancia. Dar cuenta de los nuevos sentidos que aun hoy legitiman su presencia en el entramado curricular de la educación física puede constituir todo un desafío.

1.3 Problemas ¿actuales?

Aquella gimnasia escolar de principios de siglo XX basada en el sistema pedagógico de Ling recibió en años posteriores influencias de escuelas gimnásticas como la francesa y la alemana. La propia gimnasia de Ling experimentó en Europa variaciones de sus continuadores, como Hjalmar Ling (hijo de Per Henrik Ling), Josef Thulin, Elin Falk, Maja Carlquist y Niels Bukh, entre otros; y se configuró así una nueva línea gimnástica que Langlade y Rey de Langlade (1970) definieron como *neosueca*.

Esta expresión o línea gimnástica también fue recepcionada en el ámbito local. Por cierto, desde fines de la década del cuarenta hasta mediados de los sesenta, fue una modalidad muy presente en el ámbito de la formación inicial del ISEF. El arribo a nuestro país de Niels Bukh y su gimnasia básica, en 1936, y de Josef G. Thulin, en 1951,²² muestran cierto vínculo e interés por estas nuevas propuestas gímnicas. De hecho, constituyó la orientación oficial en el ámbito de la formación inicial de aquella época (Gomensoro, comunicación personal, 2018).²³ En este punto es de sumo interés la tesis de maestría de Ana Torrón (2015), que indaga la configuración de la gimnasia y el deporte en los planes de estudios del ISEF desde 1939 a 1973. En su trabajo, Torrón plantea que el inicio del auge de la gimnasia neosueca puede rastrearse en el Plan de Estudios de 1948 con la fuerte impronta de los Langlade al frente de las cátedras de Gimnasia, y que continúa consolidándose y se fortalece en el Plan 1956. Estas nuevas modalidades que permearon el ámbito de la formación marcaron también el rumbo y la orientación de lo que debía

²² En su estadía en Uruguay, Thulin dictó varios cursos y participó en la inauguración de la Plaza de Deportes N.º 4 y reinauguración de la N.º 1.

²³ El profesor Arnaldo Gomensoro comenzó su tarea como docente del ISEF a principios de la década de los setenta hasta su desvinculación oficial en el año 2004. Durante ese período estuvo a cargo de diversas asignaturas, fundamentalmente aquellas vinculadas a las prácticas docentes. También se ocupó durante mucho tiempo de la asignatura Historia de la Educación Física, Recreación y Deporte. Llevó a cabo diversos estudios y producciones historiográficas en el campo de la educación física de Uruguay. Reviste, pues, una reconocida trayectoria a nivel local.

hacerse en la infancia y, por ende, en la escuela. Por lo tanto, las propuestas de Thulin, que introducen, entre otras cosas, el cuento-ejercicio, las de Falk, preocupada por la recuperación del juego y lo lúdico en su gimnasia escolar de alcance mundial, y las de su continuadora Carlquist, que pone la atención en la cuestión del ritmo y naturalidad de los ejercicios (Langlade y Rey de Langlade, 1970), sobresalen al momento de identificar las fuentes que orientaron la modalidad gimnástica a seguir en esta franja etaria entre las décadas del cuarenta y el sesenta.²⁴

La supremacía de los sistemas suecos de gimnasia fue diluyéndose cuando el centro de atención volvió una vez más a Alemania, país que impulsaba un movimiento renovador en torno a la educación física destinada a la infancia. En aquellos años, se establecieron una serie de convenios e intercambios con países sudamericanos influyendo de manera determinante en la conformación de este campo de conocimiento especializado en infancia. Los aportes de esta corriente renovadora fueron muy bien recibidos, ya que se ajustaban a la perfección a los cambios que se venían gestando no solo a nivel regional, sino más bien en buena parte de Occidente, a nivel educativo, social y cultural.

Entre dichos cambios acaecidos en este período histórico, nos interesa en particular dirigir la atención a la niñez como etapa de la vida que cobró nuevos significados. La infancia constituyó el lugar ideal para depositar esperanzas y expectativas en relación a cambios sociales que se pretendían alcanzar, pues se vislumbraba en los niños una promesa rotunda de futuro (Pujol, 2002). Tal como señala Yvette Trochón (2011) cuando describe el contexto uruguayo de esa época, «los niños de los años sesenta y setenta tuvieron un cambio notorio en la forma y modo en que se los miraba» (p. 312). El universo infantil de aquellos años se vio enriquecido por el crecimiento paulatino de nuevas especializaciones o áreas destinadas a la niñez. Así fue posible, por ejemplo, una expansión notoria de música, literatura y teatro para niños (Trochón, 2011). En otras palabras, la infancia se convirtió en el principal *laboratorio de la utopía*,²⁵ que permitiría alumbrar el *hombre nuevo* (Trochón, 2011).

²⁴ A los cursos que fueron dictados en nuestro país debe sumarse la bibliografía que se incorporó en el ámbito de la formación. El libro *Gimnasia infantil*, de Carlquist y Amylong, fue uno de los libros disponibles en aquella época.

²⁵ Esta es una expresión que utiliza Trochón, pero que pertenece a Pujol (2002).

La institución escolar operó como un agente clave de este cambio. La preocupación por aumentar los centros educativos en Uruguay fue una prioridad de esta época. Esto puede apreciarse, por ejemplo, en el creciente número de jardines públicos que se construyeron, que hasta ese momento eran muy escasos. Pero no solo se trató de una cuestión de cantidad, sino de una renovación pedagógica que colocó al niño como eje central de la educación. Nos referimos, sobre todo, a las influencias de la Escuela Nueva, que marcó el rumbo que debía seguir la educación en aquel entonces. En palabras de Bordoli (2011), se pasó de «un modelo magistercéntrico voluntarista y moralizante, característico del siglo XIX, a un modelo paidocéntrico, propio del siglo XX» (p. 98).

Este es el marco que habilitó fuertes críticas a lo que tradicionalmente era concebido como educación del cuerpo y en el cual se cimentaron las bases para el surgimiento de una especialidad dentro de la educación física que vendrá a ocuparse de la infancia, es decir, una educación física infantil. Los cuestionamientos y propuestas surgidas en Europa, no solo los aportes alemanes, sino también la corriente francesa de corte psicomotriz, se difundieron en los países de la región en el intento de superar la visión tradicional sobre la educación física. La intensa producción literaria proveniente de aquel continente y el intercambio fluido (becas, cursos) con docentes extranjeros constituyeron vías de acceso para esta renovación. De esta manera, el ámbito de la formación inicial y del profesional fueron incorporando y adaptando estos discursos a las necesidades locales. El surgimiento y el avance de esta especialidad que auguraba cambios necesarios supuso un potente marco conceptual y prescriptivo que fue incorporado y difundido en el ámbito escolar, tal como puede rastrearse en los últimos tres programas escolares de educación física.

Bajo esta influencia, las prácticas de enseñanza de esta asignatura escolar fueron necesariamente interpeladas, afectando en cierto sentido, cuestiones de orden epistémico, metodológico y prescriptivo. En este sentido, los diferentes contenidos presentes en el entramado curricular de la educación física fueron igualmente permeados por estos nuevos discursos. Dicho de otra manera, la gimnasia, el deporte, el juego, entre otros contenidos, se inscribieron en las redes de sentidos, legitimaciones y prescripciones que la educación física infantil configuró en tanto campo de conocimiento especializado.

1.3.1 Una gimnasia en crisis: rastreo de antecedentes

La elección por la gimnasia no fue casual ni fortuita. Intentaremos argumentar a lo largo del trabajo que este contenido fundante de la educación física escolar fue ciertamente afectado, quizá más que ningún otro, en la conformación de este nuevo escenario. El panorama en las escuelas públicas uruguayas no parece ser muy alentador para la gimnasia, ya que comúnmente ocupa un lugar secundario o casi invisible como contenido de la educación física escolar. Este diagnóstico primario proviene de observaciones y diálogos establecidos en los últimos años con diferentes actores de este ámbito profesional, así como también de las incertidumbres detectadas en el escenario de la formación inicial. Si bien no es posible rastrear investigaciones locales que den cuenta de este fenómeno, el vínculo directo que mantenemos con ambos campos permite con cierta precisión formular estos supuestos. Las producciones en torno a la educación física en el ámbito educativo uruguayo son muy incipientes, aunque cabe destacar una creciente preocupación materializada en un aumento de las publicaciones y artículos que problematizan este ámbito de actuación particular.²⁶ Más allá de la ausencia de este tipo de investigaciones locales, podemos señalar que el problema está instalado y afirmar con certeza que lo que describimos localmente en relación a la gimnasia no difiere de lo que sucede a nivel regional. El paulatino abandono de la gimnasia no es exclusivo de la escuela uruguaya, sino que es un fenómeno que puede ser pensado como un problema disciplinar que trasciende fronteras. Tampoco se trata de un asunto reciente, sino que viene manifestándose desde hace algunas décadas. Así lo muestran diferentes trabajos e investigaciones de la región que insistentemente vienen anunciando este asunto.

Tal es el caso del argentino Mariano Giraldes, referente en este tema, que ya en la década del ochenta denunciaba la pérdida de espacio de la gimnasia en la escuela. En relación a la gimnasia formativa, nos decía:

la gimnasia navega en un mar de confusiones. Tarde o temprano todo profesor percibe el caos y se interroga: ¿Uso la gimnasia o no? ¿Qué tipo

²⁶ Pueden encontrarse numerosos artículos al respecto en la revista digital del ISEF (*ISEF digital*) y en la del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ). La revista *Hacer escuela... Miradas docentes desde la Educación Física*, publicada por la Coordinación Técnica del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), es otro ejemplo de esta tendencia por teorizar y problematizar las prácticas de educación física en el contexto escolar.

de gimnasia utilizo? ¿Qué escuela sigo? [...], ¿qué contenidos selecciono?, ¿qué tipo de ejercicios son los adecuados? (Giraldes, 1985, p. 5)

Más cerca en el tiempo, Giraldes (2001) vuelve a insistir en la dramática situación de esta práctica corporal al interior de la escuela. Nos advierte que es un contenido de la educación física que se ha venido abandonando precipitadamente y que, en esta sociedad casi virtual, la gimnasia en el medio escolar se está transformando en una gimnasia virtual. Del mismo modo, Sergio Lugüercho (2009), también argentino, actualiza la discusión y señala que la gimnasia escolar se ha transformado en un *contenido olvidado*. Coincidimos con este autor cuando afirma que la gimnasia es, quizá, el contenido más propio de la educación física, pero que actualmente no se visualiza como uno de sus contenidos centrales. Estas son algunas muestras de lo que acontece para el caso argentino, que refuerzan la idea de una gimnasia con problemas para sostenerse como contenido de la educación física escolar.

Si miramos hacia el otro país vecino, la gimnasia en la educación física escolar brasileña parece no escapar al momento incierto que atraviesa este contenido. Dan cuenta de ello numerosas investigaciones desarrolladas en el escenario escolar que tomaron la gimnasia como objeto de indagación. De las investigaciones rastreadas nos interesan en particular los trabajos de Elizabeth Souza (1997), Eliana Ayoub (1998), Eliana de Toledo (1999) y Roseana Soares (2005).

En su tesis de doctorado, Ayoub (1998) anuncia categóricamente el fin de la gimnasia en la escuela como consecuencia de la hegemonía del deporte. Al respecto, nos advierte que

Atualmente, a Ginástica, enquanto conteúdo de ensino, praticamente não existe mais na escola brasileira. Aula de Educação Física na escola passou a ser sinônimo de aula de Esporte. E pelo que pude constatar nas entrevistas com os professores e dirigentes estrangeiros, essa é uma realidade que se estende a muitos outros países, inclusive da Europa [...].
(p. 122)

Dos décadas después, parece un anuncio que continúa vigente y refleja, en mayor o menor medida, una discusión actual en torno a la presencia y permanencia de los diferentes contenidos de la educación física escolar.

Como alternativa a este problema, los trabajos de Souza (1997) y Ayuob (1998) intentan explicar y difundir una modalidad de gimnasia que no responde a una lógica deportivizada y que puede contribuir, entre otras cosas, a su inclusión en el ámbito escolar. Nos referimos a la gimnasia general o gimnasia para todos, que, según Souza (1997), se puede considerar como un área de conocimiento para la educación física, y que para Ayuob (1998) constituye una perspectiva posible para la educación física escolar. Sin duda, las autoras brindan aportes interesantes para pensar una gimnasia no deportivizada en la escuela, aunque curiosamente el movimiento de gimnasia general es creado por la propia Federación Internacional de Gimnasia.²⁷

Un año más tarde, una nueva investigación aborda la gimnasia en la escuela y formula una propuesta que contribuye a que, en palabras de De Toledo (1999), «a prática da Ginástica ocorra na escola» (p.7). El diagnóstico inicial es el mismo que presentan las investigaciones anteriores: no hay gimnasia en la escuela. En esta ocasión, De Toledo (1999) elabora una propuesta de contenidos para la gimnasia escolar basada en los estudios de César Coll (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales). Este enfoque refleja de forma muy clara la influencia de las nuevas tendencias en el área de la educación de aquella época en la cual la perspectiva de Coll fue incorporada en los sistemas educativos de la región, aspecto que retomaremos en los capítulos siguientes. De este trabajo, nos interesa en particular un interesante y vigente análisis que plantea De Toledo con respecto a la gimnasia fuera y dentro de la escuela. De forma paradójal, mientras la gimnasia agoniza como contenido escolar, tiene un auge cada vez mayor fuera de la escuela. Desde una perspectiva histórica, De Toledo (1999) señala que:

A pesar destes esforços para justificar a importância da ginástica nas aulas de Educação Física, constata-se que, em comparação às décadas de 20 a 60, sua prática quase chegou à extinção. Enquanto este processo gradativo de diminuição da prática da Ginástica ocorria no ambiente escolar, o inverso acontecia fora dele, ou seja, temos uma crescente expansão de outras modalidades gímnicas, como as presentes nos clubes (rítmica

²⁷ No es nuestra intención debatir este asunto ni determinar la pertinencia o no de la gimnasia general como contenido de la educación física, sino reconocer la existencia de profesores e investigadores, en este caso de la Universidad de Campinas, que vienen problematizando y ensayando propuestas de enseñanza de la gimnasia en el ámbito de la educación física escolar.

deportiva, artística, acrobática, aeróbica) e nas academias (localizada, step, aerofunk, etc.). (p. 108)

Este auge de la gimnasia señalado por De Toledo a fines de los noventa no ha parado de crecer desde entonces con la consolidación de lo que actualmente conocemos como *cultura fitness*. Este movimiento se remonta al boom comercial norteamericano de los años setenta, que se manifestó no solo con el rápido crecimiento de gimnasios con sistemas y métodos novedosos, sino también con toda una industria referida a suplementos alimentarios, indumentaria deportiva, implementos y máquinas de gimnasia, libros, videos, programas televisivos, cursos y capacitaciones (Crespo, 2015a). No cabe duda de que constituye una modalidad de gimnasia que se manifiesta ampliamente en la cultura occidental.

Por último, nos interesa el trabajo de R. Soares (2005) en donde se hace evidente una vez más la crisis de la gimnasia en la educación física escolar. Pero en este caso nos interesa destacar que dicha investigación incluye el escenario de la formación inicial de profesores y da cuenta de las similitudes con los problemas del campo profesional. R. Soares (2005) procura un estudio acerca del conocimiento que circula en la gimnasia y toma como referentes empíricos escuelas públicas y ámbito de formación docente.²⁸ En sus conclusiones nos advierte que

O conhecimento acerca da Ginástica não está mais presente na escola pública, enquanto conhecimento alicerçado em uma consistente base teórica, mas como uma modalidade esportiva para poucos [...]. Na formação de professores, a ginástica se apresenta como um conhecimento diluído e disperso e fragmentado, distribuído em várias disciplinas desvinculadas de uma base teórica explicativa e de um eixo teórico-metodológico claro e consistente. (R. Soares, 2005, p. 16)

En relación a la formación inicial, sería apresurado extrapolar linealmente el diagnóstico de R. Soares (2005) para el caso uruguayo, pero sí destacamos la inclusión de este escenario en su análisis tal como pretendemos hacerlo nosotros. El campo profesional y el de la formación, necesariamente ligados, establecen vínculos y diálogos que dan cuenta

²⁸ La investigación implica escuelas del sistema público estadual de Salvador y la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahia (UFBA).

de continuidades y rupturas. Aquello que es detectado en el campo profesional puede ser interpretado también por lo que sucede en los ámbitos de formación de esos profesionales. En esta investigación incluimos ambos escenarios y respondemos a un interés particular (teórico-metodológico) por rastrear las recepciones y afectaciones discursivas en relación al objeto indagado. No es posible el análisis de este campo de conocimiento al que referimos como educación física infantil de espaldas al ámbito de la formación inicial, dado que en dicho espacio fueron recepcionados, resignificados y difundidos los conocimientos de dicha especialidad.

En relación a este punto, resta señalar finalmente una investigación que colaboró significativamente en dos sentidos. Por un lado, representó un aporte en la definición del problema que fue construido para esta investigación y por otro, resultó de mucho interés al momento de rastrear el surgimiento de la educación física infantil. Nos referimos a la tesis de maestría de María Eugenia Villa (2006), *La educación física en la infancia: historia crítica de la especialidad «Educación física infantil» en el profesorado de educación física de la UNLP (1962-2000)*. Si bien no refiere al caso uruguayo, podemos establecer algunas continuidades con este trabajo. La estructura de esta investigación que da cuenta de las particularidades del caso argentino, operó como un punto de partida para la búsqueda que proponemos en nuestro trabajo.

1.3.2 Delimitaciones del problema de investigación

Hasta aquí señalamos diferentes trabajos e investigaciones en relación a lo que sucede con la gimnasia en tanto contenido de la educación física escolar, todo lo cual confirma una realidad poco alentadora. Como plantea De Toledo (1999) y reafirma Giraldes (2001), mientras la gimnasia goza de muy buena salud fuera de la escuela, es notorio su olvido o agonía en el patio escolar. Este diagnóstico es el punto de partida de nuestro trabajo. Se origina en una realidad que acontece en el ámbito escolar, pero pretende un análisis que lo excede. En diálogo con los trabajos mencionados, sugerimos una búsqueda diferente a los problemas de la gimnasia para intentar comprender los vaivenes de este contenido. Entendemos que el enfoque que propone este trabajo ofrece, al menos para el caso uruguayo, una posibilidad más de entender aquello que acontece en la actualidad con la gimnasia en la escuela.

En definitiva, el problema que se nos plantea para ser investigado interroga esta ausencia-presencia de la gimnasia e intenta demostrar las afectaciones, las continuidades y las

rupturas a partir del surgimiento y la consolidación de una especialidad que vino a ocuparse de la infancia. Nos referimos, como señalamos anteriormente, a una educación física infantil. No es aquella que vimos en Lamas (1912) para denominar su plan. Si bien podemos concebirla como un primer antecedente, definitivamente no se trata de la especialidad del campo a la que nos referimos, configurada y consolidada mucho tiempo después. Cuando nos referimos a la configuración de esta especialidad, no perdemos de vista que se trató de las reinterpretaciones que se hicieron localmente de prácticas y discursos originados en países europeos que comenzaron a difundirse en la región en la década del sesenta. Si bien procuramos dar cuenta de la recepción local de estos discursos, reconocemos que este proceso de gestación en torno a la educación física en la infancia presenta similitudes con el resto de los países de la región, sobre todo, si comparamos el caso uruguayo con el argentino. Estos discursos especializados operaron fuertemente como legitimadores de aquello que debía ser incluido en esta franja etaria y configuraron una forma particular de concebir y prescribir la enseñanza de las diferentes prácticas corporales. Se pretendió revisar y orientar el *por qué*, el *qué* y el *cómo* enfocar la educación física destinada a la población infantil. En este contexto, se construyó y promovió toda una renovación pedagógica, didáctica y metodológica, alentada por fuertes críticas a la educación tradicional y por nuevas interpretaciones en relación a la infancia.

Para concluir, se trata de un trabajo que intenta reconstruir una trayectoria de la gimnasia que visualice sus afectaciones, rupturas o continuidades con los discursos emergentes en torno a una educación física infantil. Esta trayectoria implica reconocer los preámbulos de la década del sesenta en torno a la especialidad infantil que serán afianzados al interior del ISEF con el plan de estudios del año 1974. En términos de programas, este es el documento que marca un inicio en el análisis. Se extiende hasta la implementación del plan de estudios del año 2017, en donde se toma la decisión de no incluir unidades curriculares que tomen por objeto a la infancia, lo cual desactiva, a nuestro entender, un discurso especializado en esta franja etaria al interior del ISEF.²⁹

²⁹ Si bien reconocemos que en la formación inicial (ISEF) el curso Educación Física Infantil correspondiente al Plan 2004 ya no integra la malla curricular del actual plan de estudios (2017), los discursos de dicha especialidad continúan aún vigentes.

Para ser más precisos, los documentos programáticos refieren tanto a la formación inicial como al ámbito escolar. Con respecto al ámbito de la formación inicial, nos interesan los planes de estudio de 1974, 1981, 1992 y 2004. En dichos planes rastreamos programas de la asignatura Gimnasia y de aquellos cursos que se vincularon de una manera u otra con una educación física destinada a la infancia. Entendemos que estos programas también se inscriben en un período histórico particular y que establecen ciertas continuidades con las fundamentaciones y prescripciones de los programas escolares. El anclaje con este escenario se establece con los tres últimos programas de educación física de los años 1986, 2005 y 2008. Para este objeto de indagación, con un campo especializado en infancia que comienza a forjarse en la década de los años sesenta, no fue posible rastrear un programa escolar anterior al año 1986. El material anterior a esa fecha que sí rastreamos es un documento de 1980 en el que solamente se observan cuadros con objetivos y prescripciones de actividades. Al no contar con una mínima fundamentación y no obtener alguna información que lo contextualice, descartamos este material como un programa propiamente dicho.

Estos tres últimos programas escolares fueron confeccionados en un período histórico particular de expansión y auge de lo infantil como área especializada dentro del campo más amplio de la educación física. Ha sido prioridad recuperar concepciones, sentidos y legitimaciones de la gimnasia desde esta dimensión curricular. En este punto es importante señalar que concebimos al currículum como «configuración discursiva específica de saber» (Bordoli, 2007), que de alguna manera se constituye como un universo lógicamente estabilizado, donde todo tiene sentido, todo está representado y se presenta como una verdad. Pero el currículum también está abierto al acontecimiento, a la incesante reinterpretación de los sujetos. Tomar los programas como documentos de análisis responde a la necesidad de acercarnos a las diferentes corrientes que afectaron las formas de pensar la educación del cuerpo en la infancia y, en particular, las reconfiguraciones de la gimnasia en esas discursividades. Asumimos la precariedad de las fuentes en la comprensión de un vasto contexto. A tales efectos, optamos por recuperar y examinar otras fuentes que complementan y profundizan el análisis documental, tales como libros especializados en la temática que tuvieron importantes repercusiones y fragmentos de entrevistas que realizamos a profesores locales y extranjeros que participaron con un rol protagónico en estas transformaciones. Se trata de profesores uruguayos que estuvieron becados en Alemania entre las décadas del sesenta y setenta o que

son reconocidos en los ámbitos de formación inicial por su vasta trayectoria en las prácticas docentes de educación física en el sistema educativo. También hay un entrevistado extranjero, quien, además de reunir las características anteriores, destaca por su reconocimiento a nivel regional en relación a la gimnasia.

En definitiva, se trata de interrogar las construcciones de sentido y el saber en torno a la gimnasia en el escenario de la formación inicial y el ámbito escolar, en el marco de los discursos que edificaron, para el caso uruguayo, una educación física infantil. En este sentido, buscaremos problematizar este campo especializado en infancia en los términos de *relación pedagógica* y *relación de enseñanza* que vimos con Bordoli (2015) ubicando *lo didáctico* como eje del análisis.

CAPÍTULO 2. La corriente alemana contemporánea: la centralidad de la gimnasia

Como señalamos en el capítulo precedente, el foco de atención, que durante años estuvo dirigido a los países escandinavos, hacia fines de la década del cincuenta comenzó a trasladarse hacia Alemania. Diremos, por un lado, que se trató de un período con una intensa producción bibliográfica proveniente de dicho país. Nos referimos fundamentalmente a la *Colección de Educación Física* de la editorial argentina Kapelusz. Dirigida por el profesor Ramón Muros, director general de Educación Física, la colección implicó la traducción al español de diversas obras de origen alemán, muchas de ellas, destinadas a difundir los nuevos enfoques para abordar la educación física en la etapa infantil. La mayoría de estos libros circularon por países de la región y ocuparon un lugar de referencia en los centros de formación.

Por otra parte, a este empuje bibliográfico se sumaron numerosas conferencias y cursos dictados en Sudamérica a cargo de docentes referentes de aquella época, como Carl Diem, Lisselot Diem, Annemarie Seybold, Irma Nikolai, Gerhad Schmidt, entre otros.³⁰ A su vez, un buen número de profesores uruguayos, al igual que de otros países vecinos, realizaron estudios de especialización en Alemania. Muchos de ellos fueron becados en la Escuela Superior de Deportes de Colonia (*Deutsche Sporthochschule Köln*).³¹ El convenio preveía que estos profesores retornaran a su país de origen para difundir las propuestas y enfoques adquiridos en dicha institución. Al respecto, en la década del setenta, Langlade (1976) se refiere a este movimiento y señala que

La influencia alemana está siendo decisiva en la educación física de la Europa Occidental y de Sudamérica. En cuanto a Sudamérica hay que señalar la labor significativa de extensión del Servicio Educativo Alemán (otorgamiento de becas, viajes de estudio, envío de docentes gratui-

³⁰ El Programa Diem en Argentina es un ejemplo de estas iniciativas. Este programa implicó una serie de cursos de actualización y perfeccionamiento para profesores de Educación Física a cargo de Carl Diem y Lisselot Diem, en los años 1961 y 1962 (Villa, 2006). Cabe destacar que a estos cursos asistieron profesores uruguayos. De la misma manera, Bracht (1999) también hace referencia a los convenios e intercambios que tuvo Brasil en la década del setenta con la Escuela Superior de Deportes de Colonia.

³¹ Anteriormente, esta institución era denominada Escuela Superior de Educación Física.

tamente a dictar cursos, intercambio profesional, etc.). A ello hay que agregar la profusa divulgación que, de traducciones de libros alemanes de educación física, están haciendo en la República Argentina [...]. (p. 17)

Estas influencias constituyen, para nosotros, el antecedente inmediato de lo que conoceremos después como educación física infantil.

En el inicio del capítulo, nos enfocaremos en los conceptos que a nuestro entender fueron centrales en la corriente alemana a partir de las obras de L. Diem (1955, 1965, 1970) y de Seybold (1970, 1974, 1976). Posteriormente, analizamos las recepciones locales de este discurso materializadas en documentos programáticos del escenario escolar y la formación inicial.

2.1 Una educación física con nuevos *principios*: ejercitar, rendir, jugar y crear

Los enfoques difundidos en la vasta producción bibliográfica de L. Diem y Seybold, así como en los diferentes cursos que dictaron en la región, interpelaron las formas tradicionales de concebir la educación física destinada a los niños. En el escenario de la(s) práctica(s), ofrecieron diversas propuestas y orientaciones que fueron ampliamente recepcionadas en diversos ámbitos vinculados a la infancia, sobre todo, en el escolar. De hecho, tanto L. Diem como Seybold dirigen su obra a los problemas que presentaba la educación física en escuelas primarias y secundarias.

Dentro de los aportes fundamentales de ambas autoras debemos destacar los fundamentos o *principios* que dieron un nuevo sentido a la educación física en el escenario educativo. Los libros *Principios pedagógicos en la educación física* (1974) y *Principios didácticos en la educación física* (1976), escritos por Seybold,³² son obras claves para entender los marcos de referencia que permearon la educación física de nuestro país por

³² Pueden observarse cambios en el título del libro a lo largo de las diferentes ediciones. El texto se publicó originalmente en Alemania en el año 1959. La editorial Kapelusz, en Argentina, lo tradujo al español tomando como referencia la tercera edición del libro, cuyo título era *Nueva pedagogía en la Educación Física*, en 1963. Años más tarde, en 1974, dicha editorial tradujo nuevamente al español la sexta edición alemana, pero retomando el título original *Principios pedagógicos en la educación física*.

varias décadas. Muchos de sus textos permanecerán en la bibliografía de diferentes planes de estudio del ISEF y llegarán a constituir una referencia teórica importante para una inusitada variedad de asignaturas.

En su obra, Seybold (1974) procuró instalar una preocupación pedagógica que diera un sustento teórico y reflexivo sobre el papel de la educación física en los procesos educativos de niños y jóvenes en el marco de la difundida *educación integral*. Reducir la brecha que históricamente mantuvo separadas a la pedagogía de la educación física fue un punto central en su obra. Intentó transmitir el vínculo que ambas debían reconstruir argumentando los beneficios que ello representaba tanto para la educación física como para la pedagogía, en tanto proyecto educativo que busca la formación plena del hombre:

Este alejamiento, esta separación de la gimnasia escolar de la pedagogía y de la totalidad de la enseñanza tuvo consecuencias funestas [...]. La pedagogía reformada podría haber ofrecido tareas educativas, y los medios para llevarlas a cabo, a la gimnasia escolar, petrificada en la coacción y la técnica. La educación física a su vez podría haber ofrecido una importante ayuda a la pedagogía con sus posibilidades especiales de edificar un mundo juvenil. En vez de ir a un encuentro en ese “momento fructífero” de la evolución, la gimnasia escolar se aislaba cada vez más y sufrió un apartamiento de las actividades educativas propiamente dichas. (Seybold, 1974, p. 13)

En este sentido, dicha autora advierte que la gimnasia escolar ha intentado superar su *desgraciado aislamiento* para intervenir activamente en el proceso educativo. Bajo los discursos de la pedagogía moderna o de reforma, que traía como estandarte a la vivencia y a la acción, la autora formuló una serie de principios pedagógicos y didácticos que debían orientar este nuevo concepto de *educación física* (Seybold, 1974).

La idea de una naturaleza o marco natural representó, tanto para Seybold como para L. Diem, la principal lógica argumentativa que legitimó las bases de esta renovada educación física. Para Seybold (1974), no se trataba de un romántico retorno a la naturaleza ni la restauración de un estado natural. Más bien significaba, entre otras cosas, la observancia de las leyes psicofísicas en la recepción y asimilación de las materias didácticas ofrecidas por la pedagogía moderna. La educación física, en tanto materia didáctica, interviene, en palabras de la autora, en la naturaleza del hombre y su cuerpo, y actúa

siguiendo estas leyes. La responsabilidad pedagógica de la educación física es la de establecer límites «allí donde rebasa el espacio de lo natural» (Seybold, 1976, p. 36).

En su obra, la autora alemana incorpora aportes de la pedagogía natural de Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi y Friedrich Fröbel, de la psicología del deporte y la actividad física, de O. Neumann, de la psicología gestáltica de la escuela de Berlín, de los estudios fisiológicos de Wilhem Roux (leyes de ejercitación)³³ y de la medicina deportiva. De esta manera, Seybold configura las referencias teórico-conceptuales que delimitaron el necesario marco natural. La autora pretende demostrar una y otra vez que lo artificial no está en la naturaleza del niño y, por lo tanto, no es educativo, al afirmar que «En un mundo artificial, lo natural llega a ser un valor educativo» (Seybold, 1974, p. 142). Esa es la misión que debe cumplir la educación física en el contexto de una educación integral o, al decir de esta autora, de una *pedagogía holística*. Al respecto, sostiene: «La moderna pedagogía trata de hacer participar en la acción formativa todas las energías del ser joven, tanto las físico-sensoriales como las psíquico-espirituales, y de provocar, ella misma, un efecto cultivador y formativo» (Seybold, 1974, p. 15).

Del amplio abanico curricular, la educación física solo es posible por el movimiento y mediante él; eso es lo que la distingue de las demás asignaturas (Seybold, 1976). Desde esta condición específica, la autora se pregunta: «¿cómo hay que practicar en la educación física para lograr efectos formativos?, ¿cómo se convierte la ejercitación en educación?» (Seybold, 1976, p. 21). La preocupación permanente en la corriente alemana era hacer explícita la relevancia de los ejercicios físicos para la educación y formación de los jóvenes. En este punto radica la preocupación central de la educación física, que tendrá al deporte, la gimnasia, el juego y la danza como *agentes* que posibiliten el desarrollo del niño y su vitalidad. Así, ejercitarse, rendir y jugar constituían las formas básicas del comportamiento en la infancia que la educación física debía atender para el logro de sus fines.

Desde esta perspectiva, las tareas en forma de ejercicios (*übungsformen*) representaban las ejercitaciones que se ocupaban fundamentalmente de la formación corporal y de la educación del movimiento, ambas categorías vinculadas a la gimnasia, como vimos en

³³ Siguiendo las *leyes de la ejercitación* de Wilhelm Roux, la autora recuerda que “el ejercicio hace crecer un órgano; demasiado ejercicio lo perjudica; poco ejercicio lo atrofia” (1974, pág. 18).

Mehl (1986). La actitud lúdica o formas lúdicas (*spielformen*) se contemplaban en los pequeños y grandes juegos, juegos preparatorios y juegos predeportivos. Por último, se debía incluir tareas que exigieran cierto rendimiento (*leistungsformen*). El deporte, más precisamente el atletismo y la gimnasia con aparatos, ofrecía las condiciones necesarias para tal exigencia.

Al respecto, cabe subrayar que, si bien se incluye al deporte por sus posibilidades favorables para la búsqueda del rendimiento, es notoria la preocupación de Seybold (1970) por la tendencia a la deportivización de la educación física en los centros educativos que se estaba consolidando en su país. Sus críticas iban dirigidas a los modelos deportivizados que se regían bajo las lógicas del récord y se alejaban así del modelo que ofrecía la educación física en tanto que ubicaba al hombre como su objetivo. La creciente tendencia a la deportivización puede entenderse como un aspecto, entre otros, que marcó distancias entre la impronta de Seybold y la de L. Diem.

En su estadía en Argentina en 1970, Seybold expuso una serie de críticas a ciertas iniciativas que venían marcando la sustitución de la educación física por el deporte en los sistemas educativos alemanes. Al respecto señaló que

Lo que a unos, en este caso a la Confederación Alemana de Deportes o a la Escuela Superior Alemana de Deportes con sede en Colonia, les parece un gran paso adelante, a otros, en especial a quienes tenemos vocación educativa, nos provoca serias preocupaciones [...]. Con la intención de hacer del deporte un elemento atractivo, de ayudarlo en su camino hacia un grupo más fuerte de elite, se advierten aspiraciones de llamar a toda la materia educación física, simplemente “deporte”. (Seybold, 1970, p. 8)

Por lo tanto, para la autora, la educación física no debía dirigirse hacia los modelos estilizados y especializados del deporte o la gimnasia competitiva. Se hace evidente la crítica hacia modalidades acrobáticas de la gimnasia derivadas del *turnkunst* de Jahn, que, como vimos, ya había sido objeto de críticas en la reforma gimnástica de fines de siglo XIX. La novedad que se puede apreciar en esta crítica hacia el deporte es la distancia que tomaba del paradigma natural que los fisiólogos decimonónicos habían elogiado y recomendado. Dicho a la manera de Seybold (1970), no hay nada natural en los gestos especializados del deporte; por tal motivo, el riesgo de reducir la educación física al esquema del deporte significaría «un muy lamentable empobrecimiento de nuestra tarea

educativa» (p. 11). Estas críticas no deben entenderse como una oposición férrea contra la práctica deportiva. Seybold (1970) aclara oportunamente: «no soy enemiga del deporte. El deporte es fuente que nutre la alegría de vivir y la salud. Sería absurdo estar en su contra» (p. 11). De cualquier manera, sus críticas no podrán frenar el fenómeno de deportivización que en Alemania provocó que, hacia fines de la década del sesenta, el concepto de *pedagogía deportiva (sportpädagogik)* determinara el fin de la época del concepto de *educación física (leibeserziehung)* (Dietrich y Landau, 1987, en Bracht, 1999).

En el marco de una fuerte preocupación pedagógica, el alumno debía ser motivado para la práctica activa. *Práctica* aquí refiere exclusivamente a jugar, bailar, ejercitarse, competir. Pero estos ejercicios físicos adquieren un valor fundamental, según Seybold (1974),

no por lo que son, sino por lo que obran: el mejoramiento de la prestación humana, la espiritualización de lo físico y la encarnación de lo espiritual. Por eso, lo que debe perfeccionarse por la educación física no es el ejercicio, sino el joven ser humano. (p. 140)³⁴

La educación para la salud, para el rendimiento, del movimiento y para el ocio y el juego, así como la educación estética, constituyen, según esta autora, la misión educativa de la educación física (Seybold, 1974).

2.1.1 La preocupación por el método

La intención de propiciar un enfoque metodológico acorde a los postulados pedagógicos representó otro legado importante de la corriente alemana. Si se trataba de exaltar una adecuación a la naturaleza, el método a emplear no podía ser otro que el natural. Tanto en la obra de Seybold como en la de L. Diem, la referencia al método natural adquiere sentidos diversos.

Por un lado, las propuestas que formaban parte de ese método debían considerar el desarrollo natural del niño, respetando sus etapas evolutivas: «cada estadio de desarrollo

³⁴ Un examen más minucioso, que excede a las delimitaciones de este trabajo, podría ser pertinente para observar en qué medida este planteo en torno a los fines de la educación que plantea Seybold (1974) tienen un sustento en la tradición educativa alemana conocida como *bildung*.

requiere su propio plan de ejercicios adecuados» (Diem, 1965, p. 27). Por otro, el método natural era un método solidario con el *natural* deseo lúdico y de movimiento en la infancia. El niño que ejecuta los ejercicios sigue su natural pulsión de movimiento, instinto lúdico e impulso de rendimiento (Seybold, 1974). Finalmente, la naturalidad del método refería a una propuesta o *estilo* que se basara en movimientos naturales. Dicho de otro modo, el único movimiento que se justifica en la educación física es el *movimiento natural*, que, como sabemos, fue un estandarte de los reformadores de la gimnástica. Para Lagrange (1894, en Crisorio, 2017), los movimientos naturales del cuerpo eran aquellos a los que el hombre se siente llevado instintivamente, y eran artificiales los que «exigen que el hombre ejecute movimientos a los que no es llevado naturalmente» (p. 75). En un discurso más actualizado, Seybold (1970) dirá que el movimiento natural se basa en la arquitectura del cuerpo humano y sus articulaciones, que obedece 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 del niño debían responder a este estilo natural.

Una extensa bibliografía orientó estos cambios metodológicos.³⁵ Al igual que Seybold, L. Diem publicó una variedad de libros sobre deporte, gimnasia y juego en la infancia, con lo cual se consolidó como una figura de referencia mundial en este tema.³⁶ Entre la variedad de sus publicaciones, destacamos un texto, de amplia repercusión, que introdujo una preocupación netamente metodológica. Al respecto, Torrón (2015) señala que

Como ejemplo de estos cambios, en 1964, se publica en Argentina la primera traducción de “¿Quién es capaz de...?” de Liselot Diem, cuya primera edición data de 1955. Este pequeño librito tuvo gran importancia para la Educación física infantil uruguaya, cambiando el eje hacia actividades más jugadas, que impliquen desafíos interesantes para los niños y de esa forma alcanzar los objetivos previstos. (p. 144)

³⁵ A modo de ejemplo, se destacan las obras de L. Diem de 1964, de Seybold de 1970 y 1971, de Konrad Paschen de 1971, de Helmut Schulz de 1975 y de Karl Koch de 1973.

³⁶ Entre otros, *Deporte y juegos para niños de 5 a 7 años* (1980), *El deporte en la infancia* (1979), *El niño aprende a nadar* (1978), *Gimnasia y juego de movimientos rítmicos para niñas* (1974) y *Gimnasia compensatoria y gimnasia escolar especializada* (1966).

Este manual, conformado por ejemplos para la educación del movimiento en los primeros grados de la escuela primaria, instaló la forma en que debían ser presentadas las actividades y ejercicios. En palabras de L. Diem (1955):

Es la forma de sugerir los movimientos, el vocabulario y el tono de la voz y el actuar estimulante del maestro, lo que convierte, en los primeros años de la escolaridad, al material brindado en un medio creador de educación del movimiento. (p. 9)

En la configuración de esta metodología, las clases se organizaban en relación a los ejercicios presentados como *tareas de movimiento* y a una diversidad de materiales como sogas, pelotas, bastones, aros, bancos suecos, entre otros, que estimulaban las distintas actividades. Dicha tarea de movimiento refería, según L. Diem (1970), a un método que exigía la solución de problemas. En su crítica a los métodos autoritarios de enseñanza, esta autora proponía el método de integración social «conocido también como método democrático o método activo. Es el aprender a hacer, haciendo. Conocido en alemán con el nombre de *escuela de trabajo*, es decir un procedimiento de aprendizaje que exige elaboración por parte del alumno» (L. Diem, 1970, p. 18). Desde este enfoque, la tarea (ejercicio) sugerida en tono de pregunta pretendía apartarse de las formas tradicionales y provocar una impronta más cercana a un desafío para el niño que a la imposición del profesor. Podríamos afirmar, basados en el vínculo que mantenemos con el ámbito profesional y el de la formación inicial, que más de medio siglo después este recurso metodológico continúa vigente.

En definitiva, coincidimos con Villa (2006) en que se trató de un período en el cual «La preocupación del docente estaba en la variedad de actividades y de los materiales a utilizarse, y en la globalidad con que se planteaban las ejercitaciones» (pp. 37-38). En este sentido, los movimientos primarios o básicos constituían los ejes estructuradores de la actividad, sobre todo, en los primeros años escolares. L. Diem (1965) lo define de la siguiente manera:

Ahora es posible formular un equivalente en el ABC para niños de 6 a 8 años en la esfera de la educación del cuerpo. Este ABC es la experiencia y la incorporación asimismo de las formas básicas de acción motriz. (p. 27)

Para L. Diem (1965), las formas básicas de acción motriz refieren a correr, saltar, trepar, arrojar y atrapar objetos, hacer equilibrios, transportar, balancearse. Una vez adquiridas

estas *acciones motoras*, deben combinarse en los ciclos escolares siguientes con el fin de «fusionar movimientos en una unidad dinámica de formas cambiantes» (L. Diem, 1965, p. 28). En este intento de encontrar una fórmula eficaz para una educación del cuerpo, la experiencia generada a partir de dichas formas se convirtió en el método ideal. En este sentido, «las más ricas y variadas experiencias» fue el lema que identificó a esta corriente.

Por último, el concepto de *totalidad* también representó una premisa central dentro del marco conceptual de la corriente alemana. Tanto L. Diem (1965) como Seybold (1976) refieren al *principio de totalidad*, con el cual explican los diferentes sentidos que atribuyen a esta categoría. Por un lado, conciben una totalidad antropológica que refiere a la totalidad del ser humano y los problemas que plantea; se trata, según Seybold (1976), de una formación equilibrada de las fuerzas de cuerpo, mente y alma. El principio también incluye la totalidad didáctico-metodológica. En este sentido, bajo las influencias de la *gestalt* cinética, trataban de abordar la enseñanza desde la globalidad, tomando distancia de los ejercicios analíticos. Así lo expresa Seybold (1974):

Hoy en día, para perfeccionar las premisas físicas, para aumentar la fuerza o agilidad del lanzamiento o el salto, buscamos totalidades, formas de juego y ejercicios que no rompan el *fluir* cinético, sino lo ubiquen en la totalidad de una tarea que ha de resolverse en el juego o el ejercicio mancomunado. A través de las formas de juego y ejercicio llegamos a la forma de rendimiento. (p. 110)

En esta línea de pensamiento, L. Diem (1965) explica que el niño debe ser inducido a aprehender y asimilar movimientos complejos como un todo, y que se deben evitar los métodos que fraccionan estos movimientos en sus componentes para posteriormente sintetizarlos.

En definitiva, las nuevas orientaciones metodológicas que dieron centralidad a la experiencia, las situaciones-problema, la totalidad y la globalidad con una impronta fuertemente desarrollista representaron la piedra angular que pretendía un nuevo concepto de *educación física*.

2.1.2 Influencias de la reforma gimnástica: la gimnasia natural austríaca

En este contexto de renovaciones, Seybold (1970) propuso incorporar el concepto de *gimnasia escolar*, con lo cual afirmó su impronta pedagógica y su rechazo a la hegemonía del modelo deportivo. Al respecto, la autora advierte:

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 moderna, correctiva o competitiva, y logró que se tomara distancia de las formas acrobáticas especializadas propias de la performance deportiva, así como de las formas gimnásticas competitivas. En la fundamentación y prescripciones de esta gimnasia escolar se advierten fuertes vínculos con la obra de los reformadores austríacos Gaulhofer y Streicher. En este sentido Seybold (1974) afirma que

La reforma de la gimnasia en Austria también se basa en la naturalidad. Los reformadores Gaulhofer y Streicher se preguntaron por las leyes del movimiento humano y aspiraban a una forma cinética “natural”. La gimnasia natural, creada por ellos, no se refiere a una selección de ejercicios especialmente relacionados con la naturaleza (muchas veces fue interpretada mal en este sentido), sino a la observancia de las leyes físicas del movimiento, acorde con las leyes del cuerpo [...]. Aunque se ha polemizado mucho contra el concepto de “gimnasia natural”, me parece que es una excelente noción programática para la educación física. (p. 22)

De esta manera, los legados de la reforma de la gimnástica de fines de siglo XIX y principios del XX seguirían vigentes, al decir de Seybold (1974), en esta noción programática para la educación física. La intensa producción alemana de los sesenta y setenta parece reeditar las premisas reformistas de fines de siglo XIX y principios de siglo XX. Sin duda, la gimnasia natural austríaca constituyó una referencia ineludible para la renovada educación del cuerpo en la infancia que se pretendió difundir en la segunda mitad del

siglo XX. Seguidores de la obra de Gaulhofer y Streicher, como Adalber Slama, Wolfgang Burguer, Hans Groll y Konrad Paschen, dieron continuidad a las premisas de estos reformistas austríacos (Langlade y Rey de Langlade, 1970). En la obra de L. Diem y Seybold, al menos en sus primeros trabajos, puede observarse un diálogo con todos ellos, que serían parte de lo que nosotros definimos en este trabajo como *corriente alemana contemporánea*.

En la discusión que instalamos desde el capítulo anterior sobre las distinciones no tan claras entre *gimnasia* y *educación física*, resulta interesante aquí la perspectiva de Langlade y Rey de Langlade (1970), quienes afirman que la obra de los reformadores austríacos superaba las delimitaciones propias de la gimnasia y excedía objetivos y orientaciones específicas del campo gímnico. Al respecto señalan que

El sistema construido sobre cuatro pilares fundamentales: la compensación, la formación, la performance y los movimientos artísticos, indica un planeamiento que escapa a los límites de lo que generalmente se entiende por *gimnasia* y se adapta más a la expresión terminológica de *educación física*. (p. 160)

Se comprende rápidamente que estos cuatro pilares de la gimnasia natural austríaca señalados en la cita se vinculan directamente con las categorías o dimensiones (L. Diem, 1965) que posteriormente difunde la corriente alemana de los sesenta: formación corporal, educación del movimiento, rendimiento y creatividad.

La *compensación* en Gaulhofer y Streicher da cuenta de las preocupaciones posturales por mejorar y suprimir las debilidades de la estructura corporal y las deficiencias por la equilibración de fuerzas (Langlade, 1970). Este pilar fue edificado a partir del influyente método de Ling.³⁷ Siguiendo a L. Diem (1970), esta compensación, entendida como formación corporal en la corriente alemana, implicaba la conciencia del propio cuerpo, de la postura y de la salud:

³⁷ Según Mehl (1986), la gimnasia alemana que emigró hacia los países nórdicos adquirió otros significados y fueron creados nuevos métodos. Ling redujo el *turnkunst* a ejercicios de compensación y formación postural, y diseñó una gimnasia *verdadera* o *científica*. Esta perspectiva lingiana, así como otros métodos, fueron integrados en la propuesta de Gaulhofer y Streicher. De esta manera, Mehl (1986) afirma que en la gimnasia natural austríaca se advierte una síntesis de las principales corrientes de aquella época: la nórdica (formación corporal), la anglosajona (performance deportiva) y la alemana (*arte de movimiento* con las acrobacias de Jahn y la danza).

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 —auto dirigido— radica en la información que la ejercitación da al individuo sobre sus propias posibilidades; “yo tengo movilidad o carezco de ella”, etc. (L. Diem, 1970, p. 19)

Por otra parte, los ejercicios formativos de movimientos fueron interpretados como ejercicios que favorecían la mejor forma personal de movimiento y de actitud (Langlade y Rey de Langlade, 1970), ahora inscriptos bajo la premisa *educación o formación del movimiento*. Se la vincula, en palabras de L. Diem (1970), con 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).

La performance que proponían Gaulhofer y Streicher era propiciada por la natación, la lucha, las excursiones, entre otras prácticas deportivas. Este aspecto es recuperado por Seybold y L. Diem con la inclusión del deporte como vía por excelencia para los ejercicios de rendimiento. Se vincula, en palabras de L. Diem (1970), con «la voluntad de logro que interpela las limitaciones propias y el intento de superarlas: ¿Qué nivel de logro voy a alcanzar? ¿Qué posibilidades de alcanzar dicho nivel tengo?» (p. 20).

El último pilar de la gimnasia natural austríaca referido a los movimientos artísticos involucra, según Langlade y Rey de Langlade (1970), los ejercicios acrobáticos libres, con aparatos y la danza. En un sentido similar, L. Diem (1970) refiere

a la riqueza de las formas, al estímulo de la fantasía y a dar gestalt a las secuencias de movimiento, [...]. El dar “gestalt al movimiento” se basa en liberar la fantasía de movimiento. Fantasía de movimiento no significa imitar, sino buscar formas nuevas. No se trata de imitar al movimiento de un determinado animal, por ejemplo, como muchas veces en una concepción errónea lo recomienda la pedagogía para el nivel escolar elemental. El dar “gestalt” significa igualmente para el niño de este nivel

la creación de movimientos sencillos y el placer que ello le produce en el correr, saltar, arrojar, rolar, etc. (pp. 19-20)

A diferencia de su colega alemana Seybold (1976), que exaltaba las posibilidades que ofrecían la danza y las composiciones gimnásticas proclives al movimiento creativo, genuino y expresivo, L. Diem (1970) defendió el deporte de forma más explícita, como una opción también favorable para crear nuevas formas de movimiento o *dar gestalt* al movimiento.

Con lo anteriormente expuesto se pueden apreciar las continuidades entre las categorías de la gimnasia natural austríaca y las concepciones pedagógicas y metodológicas que vimos en Seybold y L. Diem. En este sentido, en ocasión del caso argentino parece cobrar fuerza esta idea:

La educación física infantil, al menos en la Argentina y creo que en Uruguay igual, se generó en la década de los sesenta por un viaje, o más bien muchos viajes que hicieron los profesores de la Escuela de Deporte de Colonia a la Argentina. Y ahí se produce la confusión, porque en la Escuela de Deporte de Colonia, la gimnasia que ellos trajeron se llamaba *gimnasia* y acá se le puso *educación física infantil* y nació la cátedra de Educación Física Infantil [...]. Esa gimnasia que trajeron no era otra cosa que la gimnasia natural austríaca con breves modificaciones. (Giraldes, comunicación personal, 2018³⁸)

Desde esta interpretación es posible reafirmar las continuidades antes señaladas, pero también se desprenden otros aspectos de relevancia para este trabajo. Por un lado, en las recepciones que se hicieron regionalmente de la producción alemana se advierte la discusión, una vez más, entre los términos *gimnasia* y *educación física*, una tensión que nos acompaña desde que hiciéramos referencia a Lamas (1911, 1912).³⁹ Por otro lado,

³⁸ El profesor argentino Mariano Giraldes es reconocido a nivel regional por su trayectoria en el campo de la gimnasia. Estuvo becado en la Escuela Superior de Deportes de Colonia, en Alemania, hacia fines de los sesenta y, a su regreso, se desempeñó en diversos ámbitos, entre ellos, el de la formación de profesores de educación física. En el ámbito local (ISEF), se incorporaron diversos textos de su autoría en muchos de los cursos pertenecientes a los planes de estudio de 1974, 1981, 1992 y 2004. Entre esas obras, destacan las de 1976, 1985, 1994 y 2001, referenciadas en este documento.

³⁹ De hecho, en 1911 se creó la Federación Internacional de Gimnasia Educativa (FIGE), que después pasó a denominarse Federación Internacional de Gimnasia de Ling (FIGL); recién en 1953 adoptó su denominación actual: Federación Internacional de Educación Física (FIEP). Con esta reseña intentamos mostrar

se hace referencia a la relación entre el campo profesional y el de la formación inicial, aspecto que es tematizado en esta tesis. Ambos escenarios permeados por estos discursos, aunque no necesariamente afectados de la misma manera, forman parte del problema de nuestro trabajo.

Dicho esto, en los apartados siguientes nos introduciremos en el ámbito escolar y en el del ISEF y abordaremos documentos programáticos para identificar la afectación de estos discursos. La intención es dar cuenta de estas continuidades y rupturas en las que se fue gestando una especialidad dentro del campo, dedicada a la infancia en diálogo con las reconfiguraciones particulares que atravesó la gimnasia en este proceso de transformaciones.

2.2 Recepciones en la formación inicial: planes 1974 y 1981

Como señalamos anteriormente, la década del sesenta marcó un período particular de expansión y difusión de métodos y líneas inscriptas en lo que Langlade y Rey de Langlade (1986) definieron como *órbita cultural alemana*, en la cual incluyeron la gimnasia moderna, la gimnasia escolar o natural austríaca y la gimnasia artística, deportiva o internacional. Al interior del ISEF, los docentes que habían sido becados para ir a estudiar a Alemania y Suecia comenzaron a involucrarse en diferentes cursos de gimnasia, donde replicaron las modalidades aprendidas en el exterior. Por lo tanto, fueron difundidos los sistemas alemanes, pero sin que por ello se abandonara la impronta de la gimnasia neosueca.

En este sentido, Torrón (2015) advierte que el enfoque dado a los cursos de gimnasia en el plan de estudios de 1966 variaba de acuerdo a la formación de los profesores a cargo. Al respecto señala que «se consolida la formación en la escuela alemana, por un lado, y en la sueca, por el otro, aparentemente en buena convivencia dentro del ISEF» (Torrón, 2015, p. 128). De todas formas, esta *aparente buena convivencia* no estuvo exenta de ciertos rechazos de Langlade hacia aquellos métodos que se alejaban del esquema y la estructuración de la gimnasia neosueca, sobre todo con la gimnasia moderna. Si bien se

que en los organismos de alcance mundial en torno a la educación del cuerpo también se observan estas continuidades entre *gimnasia* y la *educación física*.

incorporaban y convivían diferentes *líneas* de gimnasia, la modalidad oficial que impuso Langlade en el ISEF hasta su desvinculación con la institución respondía a los lineamientos de la gimnasia neosueca. Se trató de un período de transición que, en palabras de sus protagonistas, es recordado de la siguiente manera:

Nosotros veíamos que esa gimnasia [sueca] no era adecuada para los niños, era rígida, disciplinante, aburrida, monótona; tenía una perspectiva pedagógica que había quedado desfasada en el tiempo. En la década del 60 había toda una corriente de la escuela nueva que no la habíamos incorporado. Cuando Langlade se jubila en 1966 se desborda lo que había sido frenado poniéndonos a la par del resto de la enseñanza. Todo esto vino a través de la orientación de profesores alemanes y los profesores becados que estuvieron allá. (Gomensoro, comunicación personal, 2018)

Se pone en evidencia una vez más la presencia alemana de los sesenta, pero al parecer con una recepción un tanto medida al interior del ISEF por una de sus figuras fundamentales, como lo fue el profesor Langlade. Con el empuje escolanovista se intensificaron las preocupaciones por una adecuada educación física para la infancia, lo cual provocó en los planes de estudios siguientes una expansión de los discursos antes frenados. De esta manera, se instaló al interior del ISEF una discusión en torno a los renovados objetivos, métodos y actividades que debía perseguir la educación física.

En este sentido, podemos entender con Langlade (1976) el pasaje de un modelo a otro. Para él, «hacia la década del 50-60, [...] se reconocía que los objetivos inmediatos de la educación física eran cinco» (p. 16). En este punto se refería a las contribuciones de la educación física en diversas áreas y atribuía como fundamentales los factores educativo, recreativo, social, psico-físico y morfogénico postural. Pero sostiene que

Con las contribuciones de Gaulhofer-Streicher, Burguer-Groll, Onhesorge-Diem, nace otra interpretación de los objetivos de la educación física. Ellos son: la formación corporal, la educación del movimiento, la creación del movimiento y el aumento del rendimiento. (Langlade, 1976, p. 16)

Con cierta crítica a la influyente producción alemana, el autor agrega que en el modelo anterior se cumplían totalmente los objetivos, mientras que en esta nueva formulación muchos de ellos se pierden (Langlade, 1976). Más allá de estas críticas de quien había

sido una figura central del ISEF, el rumbo que la institución toma en las décadas del setenta y ochenta parece confirmar y consolidar los postulados de la producción alemana.

2.2.1 El debate por la especificidad de la educación física

En este clima de cambios, diversas asignaturas del plan de estudios de 1974 dieron cuenta de este nuevo rumbo. En sintonía con las discusiones del momento, no debe sorprender que hayan sido introducidos los principios didácticos y pedagógicos de Seybold (1974, 1976) como parte de los contenidos del curso de Pedagogía. De la misma manera, tiene mucho sentido la inclusión de unidades temáticas referidas a la psicología evolutiva y al aprendizaje motriz de Kurt Meinel y Günter Schnabel (1987) como objetos de enseñanza del curso de Psicología. Observar las características evolutivas del niño y entender los mecanismos que se ponen en juego en su aprendizaje (motor) se convierten en temas de crucial importancia para el futuro profesor. Pero fundamentalmente destacamos la presencia reiterada de las categorías que vimos en Seybold y L. Diem y, desde antes, en la gimnasia natural austriaca, como objetos de diferentes cursos de este plan, tales como Metodología, Práctica Docente y Teoría de la Gimnasia.

Al parecer, el plan de estudios en cuestión replica de manera explícita la estructura argumentativa que edificó la corriente alemana para la educación física en dicho período, basada en las dimensiones u objetivos referidos a la formación corporal, la educación o formación del movimiento, la creatividad y el rendimiento. La educación física desde la formación inicial se afirmará desde estas premisas que definen la especificidad de su intervención, fundamentalmente en el ámbito educativo.

De todas formas, en una lectura rigurosa de programas de diferentes asignaturas, se puede observar que estos cuatro objetivos o dimensiones circulan en varias direcciones con ciertas rupturas al momento de afirmar la especificidad del campo disciplinar. En algunas ocasiones, se definen todos como objetivos específicos de la educación física, pero en otras no todos ellos son específicos, sino que se señalan diferencias en la clasificación. En el programa de Metodología, curso en que se abordan cuestiones didácticas y metodológicas de la educación física, se lee, por ejemplo, lo siguiente:

UNIDAD 9- Objetivo específico de la Educación Física. FORMACIÓN CORPORAL.

UNIDAD 10- Objetivo específico de la Educación Física. FORMACIÓN DEL MOVIMIENTO.

UNIDAD 11- Rendimiento y creatividad: como objetivos derivados, higiene y salud, arte y recreación como áreas con objetivos comunes con los de la cultura física. (CNEF-ISEF, 1974, Programa de Metodología, p. 1)

Aquí se asigna la especificidad a la formación corporal y la educación del movimiento, mientras que el rendimiento y la creatividad son derivados o no específicos. Esto evidencia cierta ruptura con los planteos de las producciones alemanas. Desde una visión disciplinar amplia, no parece haber acuerdo en aquellos objetivos que otorgan especificidad a la educación física.

Por otra parte, si nos enfocamos específicamente en lo que se fundamenta para la gimnasia, parece no haber diferencias con respecto a esta conceptualización disciplinar más amplia.

Siguiendo con el plan 1974, en el curso Teoría de la Gimnasia, asignatura relevante en la formación inicial que estuviera por muchos años a cargo de Langlade, se definen los objetivos que debía perseguir la gimnasia de la siguiente manera:

UNIDAD 17- La gimnasia como actividad obligatoria o voluntaria. Sus distintos objetivos, finalidades o misiones de la gimnasia educativa, higiénica, recreativa, psico-motora, significados de los objetivos de: formación corporal, educación del movimiento: aumento del rendimiento y creación del movimiento. Los factores o valencias. (CNEF-ISEF, 1974, Programa de Teoría de la Gimnasia, p. 2)

En este caso, queda en evidencia que la gimnasia, desde su misión educativa, higiénica, recreativa o psicomotora, también es atravesada por las categorías antes señaladas. Se trata de un abordaje de la gimnasia en sintonía con la producción alemana, pero también influenciada por la perspectiva de Langlade. Recordamos que estas categorías u objetivos ya habían sido objeto de análisis en su texto *Teoría general de la gimnasia* (Langlade y Rey de Langlade, 1970).⁴⁰ En dicha obra se definen de forma muy similar a la

⁴⁰ Langlade y Rey de Langlade (1970) aclaran oportunamente que estas definiciones fueron extraídas de un documento programático proveniente de Alemania titulado *Líneas rectoras y programas de actividades para la educación física en las escuelas primarias, secundarias, superiores y de formación profesional en Westfalia del Norte*. Este programa fue publicado en Argentina bajo el nombre *Líneas rectoras y programa de actividades* por la Dirección General de Educación Física en el año 1964, y constituyó un

perspectiva que vimos en L. Diem y Seybold. Para el desarrollo de la formación corporal y la educación del movimiento, el *educador físico*, en palabras de Langlade y Rey de Langlade (1970), dispone de medios o *agentes*, como el deporte, la gimnasia, los juegos, las actividades en la naturaleza y las danzas. Desde esta lógica argumentativa, los diferentes medios aportarán en distinto grado y exaltarán uno u otro objetivo. De aquí se desprende que la formación corporal «debe correr de cuenta preferentemente de la gimnasia» (Langlade y Rey de Langlade, 1970, p. 414), aunque también contribuye al resto de los objetivos.

En un intento de organizar lo que para ellos representaba un *caos* en la gimnasia de aquellos años, Langlade y Rey de Langlade (1976) intentaron ubicar el aporte específico de las diferentes líneas y métodos de gimnasia coexistentes en aquel entonces. Así, desde su perspectiva, la gimnasia moderna establecía un vínculo más cercano con la educación del movimiento y, en menor medida, con la creatividad; la gimnasia internacional acentuaba el rendimiento; la formación corporal ocupaba una preocupación central de la gimnasia neosueca; y, finalmente, la educación del movimiento y la formación corporal eran objetos por igual fundamentales para la gimnasia natural austríaca. Esta última modalidad será la referencia fundamental que configurará las gimnasias formativas surgidas en los planes siguientes.

2.2.2 Educación física e infancia: el caso de las gimnasias formativas

El plan de estudios de 1981 resulta un documento con una importante afectación de conceptos, orientaciones y prescripciones, que venimos analizando en los apartados anteriores. Dentro de la diversidad de cursos que estructuraban dicho plan aún no es posible identificar asignaturas cuyo objeto central de enseñanza refiera a la educación física destinada a la infancia. Sin embargo, algunos cursos incluyeron temáticas alusivas a esta franja etaria como parte de sus contenidos.

Al igual que en el plan anterior, en el plan de 1981 la psicología jugará un papel relevante al orientar los discursos en torno a la infancia. En Psicología de las Edades, curso presente en el primer año del plan, el crecimiento y el desarrollo infantil, la evolución

documento que influyó de manera determinante tanto al interior del ISEF como en el ámbito educativo, como veremos más adelante.

de los factores intelectuales, morales, afectivos y sociales, el desarrollo motriz y las actividades de la educación física en etapa escolar aseguraban la tarea del profesor en esta franja etaria (CNEF-ISEF, 1981, Programa de Psicología de las Edades). También cabe mencionar el curso de Didáctica Especial, concebido como espacio de práctica docente, en donde se preveía la planificación y el dictado de clases en diferentes escenarios, que incluían, entre otros, a la escuela primaria y secundaria. Sin desconocer los posibles aportes de diversas asignaturas, entendemos que la densidad conceptual y prescriptiva destinada a la infancia, alineada con los discursos de la corriente alemana, recayó fundamentalmente en los cursos de Gimnasia y, sobre todo, en la Gimnasia Formativa del año 1986.⁴¹

En el siguiente cuadro mostramos la trayectoria de la gimnasia durante los diez años de implementación del plan de 1981, con el interés de evidenciar la creciente presencia de la modalidad formativa y deportiva.

| |
|--|
| 1981 a 1985 |
| Gimnasia I, II y III Gimnasia Especial Gimnasia Artística (optativa) |
| Adecuación 1986 |
| Gimnasia I y II Gimnasia Formativa Gimnasia Deportiva |
| Adecuación 1987 |
| Gimnasia Gimnasia Formativa I y II Gimnasia Deportiva I y II |
| Adecuación 1988 hasta 1991 |
| Gimnasia Formativa I, II y III Gimnasia Deportiva I, II y III |

CUADRO 1. Gimnasia en el plan 1981: implementación en el período 1981-1991.

⁴¹ Si bien concebimos como una novedad del plan de 1981 la inclusión de la Gimnasia Formativa, es posible rastrear antecedentes en el plan de estudios de 1956, con la presencia de la Gimnasia Educativa-Formativa, asignatura que estuvo a cargo durante muchos años por la Prof. Nelly Rey de Langlade.

La asignatura Gimnasia que aparece en los primeros años del plan se estructuraba en dos grandes unidades. En su programa se asigna a la primera unidad los «ejercicios a manos libres y con útiles portátiles» que se inscribían, siguiendo la lectura del programa, en la órbita de la formación corporal y la educación del movimiento. Por otra parte, los «ejercicios en el suelo y en grandes aparatos», que en el programa figuran como Gimnasia Internacional (CNEF, 1981, Programa de Gimnasia, p. 1), integraban la segunda unidad del curso y asumían claramente la enseñanza de la gimnasia en su modalidad deportiva. Lo que parece ocurrir en años posteriores es un movimiento paulatino de aquellas dos grandes unidades del curso de Gimnasia hacia la configuración de dos asignaturas diferentes. Por un lado, los contenidos de la primera unidad, que hacía referencia a las ejercitaciones a manos libres y con útiles portátiles, se trasladaron a la novedosa Gimnasia Formativa. Por otro, la Gimnasia Deportiva finalmente adoptó un formato propio como curso y asumió los contenidos de la segunda unidad de aquel curso de Gimnasia, que vio su fin en la adecuación que tuvo el plan en el año 1988.

Desde la perspectiva que proponemos en este capítulo, estas transformaciones de la gimnasia al interior del ISEF en la década de los ochenta responden a las influyentes producciones alemanas. Se reconocen no solo las preocupaciones referidas a la educación física en el escenario educativo y, en particular, los aportes de una renovada gimnasia escolar, sino también todo lo concerniente a la gimnasia en su modalidad deportiva, heredera de Jahn, que tanto criticó Seybold en su país. Incluso, el curso de Gimnasia Especial, presente en los primeros años del plan 1981, incorporó, entre otras modalidades, la *gimnasia compensatoria* y la *gimnasia escolar especializada* provenientes de Alemania.

Llegado a este punto, nos interesa detenernos en el programa de Gimnasia Formativa I para visualizar con mayor claridad las orientaciones conceptuales y prescriptivas de este curso.⁴² En su fundamentación se menciona que «la asignatura Gimnasia ocupa un lugar importante en el programa formativo del Prof. de Educación Física. Su valor es mundialmente reconocido como agente de la Educación Física» y se la reconoce como base

⁴² A partir de la adecuación del plan de 1988, se diseñaron tres cursos de gimnasia formativa (I, II y III) divididos a su vez en masculina y femenina. Si bien nosotros enfocamos el análisis en el curso de gimnasia formativa I (masculina), la fundamentación, objetivos y parte de los contenidos siguen una estructura muy similar para todos los cursos.

del «trabajo de formación corporal en escuelas y liceos, por su valor morfogenético postural» (CNEF-ISEF, 1981, Programa de Gimnasia Formativa I - Masculina, p. 1). También se explicitan los aportes que brinda para el mantenimiento de la salud y la aptitud física, y se la vincula con el entrenamiento deportivo como forma de trabajo específico para desarrollar las valencias requeridas (CNEF-ISEF, 1981, Programa de Gimnasia Formativa I - Masculina, p. 1).

De esta manera, se asocia a la gimnasia formativa con el escenario educativo afirmando sus beneficios morfogenético posturales. También, con el ámbito de la salud, al formar parte de programas sociales destinados a su mantenimiento. Finalmente, es vinculada con el deporte, en tanto permite mejorar los rendimientos. Es definida como un *agente* de la educación física⁴³ y, en tanto que es un medio diferente al deporte o el juego, sus cometidos son la formación corporal y la educación del movimiento. A diferencia de Teoría de la Gimnasia del plan 1974, esos constituyen los objetivos específicos de la gimnasia, mientras que el rendimiento y la creatividad ahora figuran como no específicos (CNEF-ISEF, 1981, Programa de Gimnasia Formativa I - Masculina, p. 1). En la bibliografía del plan se observan textos de Langlade, de Giraldes y de Alberto Dallo.⁴⁴ En consonancia con las influencias preponderantes de aquellos años, una serie de autores alemanes L. Diem, Hanebuth, Schulz, entre otros) dan también sustento a los contenidos teóricos y prácticos tal como son divididos en el curso. Coherente con esta línea, en el apartado metodológico se menciona que:

En el desarrollo de los contenidos programáticos en las clases prácticas, se emplearán de acuerdo a las necesidades, objetivos generales y específicos de cada año, [...] los siguientes procedimientos: Tareas de movimiento, Aprendizaje a través de la experiencia y Demostración. (CNEF-ISEF, 1981, Programa de Gimnasia Formativa I - Masculina, p. 3)

⁴³ Esta expresión es utilizada por Langlade y Rey de Langlade (1970) para referirse a los medios que disponía el *educador físico* para lograr sus fines. El resto de los *agentes* de la educación física eran, para estos autores, los juegos, los deportes, las danzas y las actividades en la naturaleza.

⁴⁴ Alberto Dallo (1924-2012) es reconocido por su vasta trayectoria a nivel regional e internacional en el campo de la gimnasia. Entre otras cosas, se lo identifica como continuador en su país de la gimnasia moderna de Rudolf Bode (Langlade y Rey de Langlade, 1970). Al igual que Langlade y Giraldes, integró la bibliografía de cursos de Gimnasia en diferentes planes de estudio del ISEF.

Se concluye señalando que «la forma técnica de trabajo está basada fundamentalmente en la Gimnasia Natural Austríaca» (CNEF-ISEF, 1981, Programa de Gimnasia Formativa I - Masculina, p. 4). El siguiente cuadro muestra las prescripciones del programa en relación a la educación del movimiento y la formación corporal, concebidos ambos como contenidos prácticos del curso.

| Educación del movimiento |
|---|
| Locomoción, marcha, carrera y salticados. Ejercitaciones que contemplen distintas formas de caminar, correr, salticar con riqueza en cambios rítmicos y en el uso del espacio, desplazando diferentes objetos y con distintas partes del cuerpo. |
| Traccionar, empujar, levantar y transportar. Ejercitaciones que impliquen la utilización de aparatos portátiles tradicionales o no tradicionales, el propio cuerpo o el de compañeros. Pequeñas competencias individuales, grupales. Técnica, tomas, ayudas. |
| Rodar y apoyar. Diferentes formas de apoyo. Rolar sobre eje longitudinal, transversal. Ejercitaciones preparatorias para las destrezas en suelo y plinto. Metodología para voltereta, paro de manos, rueda de carro. |
| Suspenderse y balancearse. Ejercitaciones de suspensión, diferentes tomas y cambios. Balanceo y salvar obstáculos. Aprovechamiento de los impulsos utilizando distintos elementos fijos y portátiles. |
| Trepar. Elementos fijos y móviles. Creación de situaciones de trepa con elementos no tradicionales. Entrada abdominal en barra sueca, trepar la cuerda vertical y pasaje de una cuerda a otra. |
| Saltar. Adelante, atrás, en altura, en profundidad. Preparación para el salto, técnica del salto, utilización de los brazos y el resto del cuerpo. Pique uni y bipodal, doble ritmo. Amortiguación en general, diferentes formas de arribo. El ritmo en el salto, utilización de compañeros y otros elementos, coordinación de la carrera y salto. Combinación con otras formas de movimientos, lanzar, rolar, etc. El rechazo, tensión del cuerpo, apoyo, caída o arribo, aplicación en destrezas en suelo y salto. |
| Lanzar, recibir y golpear. Coordinación óculo-manual y espacio-temporal. Técnica de lanzar y recibir, ejercitaciones que contemplen distintas formas manteniendo las características del movimiento total. Uso de diferentes materiales en diferentes situaciones (puntería, giros) y combinado con otros movimientos (carrera, saltos, recepción en el aire). |
| Equilibrio. Diferentes ejercitaciones de equilibrio en el suelo, en altura y en el aire. Saltos en profundidad, con trampolín, con diferentes actitudes del cuerpo, tareas, posiciones de los segmentos en el aire. Estructuras de la postura, tensión, toma y lanzamiento de objetos. |
| Formación corporal⁴⁵ |

⁴⁵ En este curso, la formación corporal se centra en la articulación tibio-tarsiana. En Gimnasia Formativa II se vincula fundamentalmente con el entrenamiento de las valencias (velocidad, fuerza y resistencia). Finalmente, en Gimnasia Formativa III se retoma el trabajo por articulaciones y se incluyen la escá-

Articulación tibio-tarsiana y zonas adyacentes. Entrenamiento en fuerza y potencia de la musculatura corta y larga del pie-pierna y flexibilidad de tobillo. Configuración de una serie de movimientos y ejercitaciones creadas por el alumno con una correcta utilización del espacio, cambios rítmicos, desplazamientos junto con la exigencia de una permanente preocupación postural.

CUADRO 2. Contenidos de Gimnasia Formativa I en el plan 1981 y su adecuación de 1988.

La locomoción, la marcha, los salticados, las trepas y las suspensiones, que en Seybold (1976) y L. Diem (1965) se leen como formas básicas de movimiento, en este programa son clasificados en familias de ejercicios y constituyen, al igual que la perspectiva alemana, el sustento de esta educación del movimiento.

Por otra parte, sería un error no señalar que esta Gimnasia Formativa también se ve afectada por el discurso de la corriente de educación psicomotriz. Si bien es el tema que nos ocupa en el próximo capítulo, cabe mencionar aquí que el sentido que cobra un movimiento *educado* es principalmente el de un movimiento *coordinado*. De esta manera, las familias de ejercicios que antes se organizaban en función de la segmentación corporal (legados de la gimnasia sueca) ahora se clasifican según los beneficios coordinativos, lo cual acentúa categorías propias de la educación psicomotriz. Resulta entonces que la familia de la locomoción, la marcha, la carrera y el salticado es la más apropiada para el desarrollo del sentido rítmico y temporal y del uso del espacio. Los lanzamientos y recepciones de objetos se justifican por su importancia en la coordinación óculo-manual y la estructuración espacio-temporal. Finalmente, las trepas, los balanceos y las suspensiones, por ejemplo, son los que intensifican el desarrollo de coordinaciones generales.

En definitiva, la Gimnasia Formativa continuará presente en el siguiente plan de 1992 con algunas continuidades conceptuales y, como es de esperar, incorporando otros ejes temáticos, hasta su desaparición definitiva con la implementación del plan 2004.

pulo-humeral y coxo-femoral y todo un bloque destinado a la toma de conciencia de la posición de los distintos segmentos del cuerpo, que el programa define como *imagen corporal*.

2.3 Recepciones en el escenario escolar: programa 1986

En este apartado observaremos cómo estos discursos de la corriente alemana fueron recepcionados en el escenario escolar a partir de las configuraciones que definieron la educación física y, específicamente, las particularidades presentes en la gimnasia.

De los tres documentos programáticos de educación física escolar que forman parte de esta investigación, el programa del año 1986 (CNEF, 1986) es el que refleja con mayor claridad la influencia de las categorías difundidas por el movimiento alemán. Si bien en este documento se pueden rastrear también otras afectaciones, como las de la educación psicomotriz, como veremos más adelante, es notoria la influencia conceptual y prescriptiva de los postulados de Seybold (1974, 1976) y L. Diem (1955, 1965), entre otros autores alemanes de la época.

A un año de la salida del país de una dictadura cívico militar (1973-1985), se elaboraron cuatro programas curriculares: programa de Educación Deportiva, programa de Educación Física de nivel escolar, programa de Educación Física nivel medio (secundaria) y programa de Recreación. Estos fueron distribuidos para su implementación a partir de 1989 bajo el lema «Nuevo modelo de Educación Física» (CNEF, 1990, en Seré y Vaz, 2015, p. 52). Este momento particular de la historia del país generó todo un movimiento que llegó hasta la educación física y, a través de su organismo rector, la CNEF, intentó dar señales del surgimiento de un nuevo modelo. Tal como analizan Cecilia Seré y Alexandre Vaz (2015), «las actividades promovidas por la CNEF abandonarían la imposición sobre el cuerpo y la obligatoriedad de la participación para orientarse hacia formas atractivas de actividad física, apelando a la consciente participación de los ciudadanos» (p. 51). Es en este contexto que podemos comprender las palabras de José Sotelo Fariña (1985), director técnico general de la División Docente de la CNEF:

La opción no formal, un cambio de rol del Profesor de Educación Física en los estrechos límites de una Plaza de Deportes proyectándose hacia la comunidad; la propuesta de abandono de la tradicional clase de gimnasia, sustituida por modalidades más atractivas y de mayor efecto multiplicador e igual poder educativo; [...], el uso de los terrenos baldíos, los espacios verdes, las plazas y las playas como superficies para proponer a la población actividades recreativas y deportivas, una educación física infantil en sustitución de una educación física escolar, [...] conforman

una estrategia con bases reales, conducente al logro de una Educación Física para Todos. (CNEF, 1986, p. 3)

Con esta impronta, el programa de educación física de nivel escolar,⁴⁶ que trasciende los muros de las escuelas y adopta el nombre de Educación Física Infantil, define una serie de líneas rectoras y objetivos que deben asegurarse en su propuesta. Se establece que «la Educación Física debe contribuir al desarrollo psicosomático del niño en su dinámica propia favoreciendo el desenvolvimiento de la estructura personal total en sus áreas social, emocional, intelectual y psicomotriz» (CNEF, 1986, p. 15). Esto se logra a través de los siguientes objetivos generales:

Posibilitar el desarrollo sano del niño, estimular la vida sana, cimentar las bases de una “Conciencia Higiénica (EDUCACIÓN PARA LA SALUD).

Desarrollar la capacidad de movimiento [...]. Facilitar la fluidez, economía, armonía y eficiencia (EDUCACIÓN DEL MOVIMIENTO).

Satisfacer las necesidades de rendimiento del niño, ofrecer un campo de acción a su deseo de destacarse [...], afianzar su voluntad de rendir y conducirlo a sus propias performances óptimas (EDUCACIÓN POR Y PARA EL RENDIMIENTO).

Brindar al niño el movimiento como medio de expresión y capacitarlo para comunicarse mediante él (EDUCACIÓN ESTÉTICA).

Desarrollar la actividad de juego bien concebido como una actividad elemental de un modo de ser particular, circunscripto como actividad lúdica (EDUCACIÓN POR Y PARA EL JUEGO).

Crear las premisas para la posterior dedicación a los deportes desarrollando las cualidades motrices básicas, aprendiendo y ejecutando [...] las técnicas deportivas y estimulando el gusto por la vida en contacto con la naturaleza (EDUCACIÓN PARA EL TIEMPO LIBRE). (CNEF, 1986, p. 15)

⁴⁶ En este programa se opta por referirse a una educación física *de nivel escolar* en sustitución de una educación física *escolar*, con lo cual se pretende incluir a la educación no formal. En dicho documento se define a la educación no formal como «toda actividad educativa organizada que no forma parte del sistema escolar establecido» o como «el resultado de la democratización de la enseñanza o más específicamente de la extensión de la educación a los sectores sociales menos favorecidos» (CNEF, 1986, p. 5).

Como puede apreciarse, los diferentes objetivos que se describen fueron extraídos de la obra de Seybold (1976); incluso, lo que el programa puntualiza para cada uno de estos objetivos es una síntesis textual de lo que dicha autora desarrollaba en su texto.

Se procede de forma similar cuando en el programa se describen los objetivos específicos. Esta vez, se seguirán las orientaciones de aquel programa alemán (Renania del Norte-Westfalia), que fuera publicado en Argentina en 1964, como ya advertimos, bajo el nombre *Líneas rectoras y programa de actividades*. El siguiente cuadro resume los objetivos explicitados en el programa de educación física de nivel escolar de 1986:⁴⁷

| | |
|---------------------------------|---|
| Formación física básica | Formación corporal, orgánica y alineación postural. |
| Educación del movimiento | Sentido kinestésico, ubicación témporo-espacial, seguridad y vivencia del movimiento, desarrollo de la capacidad natural del movimiento, sentido rítmico, estilo propio del movimiento. |
| Rendimiento | Placer por el rendimiento y afán de superación, equilibrio fisiológico y psicomotor, perfeccionamiento de la técnica para el aumento del rendimiento. |
| Creatividad | Capacidad creativa para solucionar o encontrar respuesta a la tarea de movimiento, capacidad de expresión y comunicación del cuerpo en movimiento. |

CUADRO 4. Objetivos específicos del programa 1986.

Si comparamos el texto del programa alemán con el recorte y la interpretación que se elabora en este programa local, advertimos que en este último se utiliza la expresión *formación física básica*. En ella se incluye, como se señala en el cuadro, la formación corporal (*körperbildung*), formación orgánica y alineación postural, mientras que en el documento original se designa a este punto como *educación corporal (körpererziehung)*. El interés por mostrar este detalle semántico radica en la necesidad de advertir que este tipo de problemas en la reinterpretación y los usos de expresiones y categorías propias del idioma alemán serán una constante en las configuraciones de un discurso local, que intentará apropiarse y dar sentido a las influyentes producciones alemanas. Es

⁴⁷ Estos objetivos también se pueden leer en el libro *Educación Física Infantil*, publicado en 1972 por la Dirección General de Educación Física de Argentina. Dicho texto fue un material clave para la confección del programa 1986 (Gomensoro, comunicación personal, 2018).

un problema que se replica en diferentes documentos y textos especializados de la época. En el caso que mencionamos, es sabido que los términos *educación y formación*, es decir, *erziehung y bildung*, no son equivalentes y esa distinción solo existe en el idioma alemán (Horlacher, 2014). Sin embargo, aparecerán traducidos de diferente forma y se los usará indistintamente.

En lo que respecta a los objetivos del programa 1986, se establece una clara relación entre los generales y los específicos. Así, la educación para la salud se logrará por intermedio de la formación física básica en sus tres ejes orientadores. Esto es, la formación orgánica, que pone el foco en el desarrollo y el acrecentamiento de las funciones respiratorias y circulatorias, en su entrenamiento y en el logro de la resistencia funcional; la formación corporal, implicada en el desarrollo del sistema óseo-muscular, con especial referencia al logro de la fuerza, la elasticidad y la movilidad articular; y finalmente la alineación postural, que procura la obtención de una postura dinámica funcional con el dominio de los tonos musculares y la adecuada movilidad articular (CNEF, 1986).

En este programa, la educación del movimiento implica el desarrollo de la capacidad motora del niño, que se vincula con la capacidad de la coordinación neuromuscular, la percepción del espacio-tiempo⁴⁸ y la educación rítmica. Educar el movimiento significa perfeccionar las estereotipias de movimiento, enriqueciendo los movimientos del niño con nuevas experiencias motrices (CNEF, 1986). Para este programa también es una preocupación la educación para el rendimiento. Desde el enfoque alemán, «cada materia educa en la escuela para el rendimiento, pero el rendimiento deportivo es un rendimiento juvenil. El niño puede reconocer, medir y comparar él mismo este rendimiento» (Seybold, 1970, p. 10). Las prescripciones del programa igualmente refieren a la técnica deportiva, pero no se reducen a ella. Se relacionan también con «el descubrimiento de las mecánicas corporales básicas de todos los ángulos articulares y sus combinaciones: flexionarse, extenderse, rotar, achicarse, abrirse, balanceos [...], equilibrio dinámico y desarrollo de todas las formas básicas de movimiento» (CNEF, 1986, p. 17).

⁴⁸ Como ya señalamos, se visualizan influencias terminológicas de la educación psicomotriz, que será abordada en el próximo capítulo.

Por último, un aspecto interesante a destacar es la educación estética, ya que se incluye también como objeto de la educación física. Esta se ve reflejada en el documento local en la capacidad de crear y combinar nuevas formas y en «el desarrollo de la fantasía creadora de movimiento» (CNEF, 1986, pág. 17). Este es un enfoque muy emparentado con los planteos de L. Diem (1965), pero que toma cierta distancia de la perspectiva que propone Seybold (1976), para quien los aspectos vinculados a la expresión, la creatividad o el movimiento espontáneo son atributos de la ejercitación que ofrecen fundamentalmente la danza y los movimientos coreográficos de la gimnasia. Por lo tanto, desde sus principios didácticos de la educación física, la danza, la educación rítmica y sus vínculos con la música son definitivamente parte de esta educación estética (Seybold, 1976).

En definitiva, el plan de 1986 es un documento que anuncia una preocupación estética, al menos lo menciona como uno de sus objetivos, pero no resulta tan consistente hacia dónde dirige esta intención. Las actividades rítmicas⁴⁹ seguramente constituyan el espacio de mayor proximidad con este tipo de preocupaciones, pero no necesariamente se establece un vínculo directo con la gimnasia.

2.3.1 El rol del profesor: organizar y promover experiencias

Así como los marcos y las orientaciones conceptuales de la corriente alemana afectaron la fundamentación del programa 1986, las sugerencias metodológicas promovidas por esta corriente fueron también introducidas en este documento. En él se advierte que «a medida que distintos especialistas (médicos, psicólogos, genetistas, pedagogos, etc.) han avanzado en el conocimiento del desarrollo infantil, hemos sido conducidos a una modificación de nuestros objetivos y sobre todo de nuestros métodos» (CNEF, 1986, p. 4). Es interesante observar aquí la necesidad primaria de un cambio en el método, incluso más urgente aun que redefinir la fundamentación de una nueva propuesta. En esta revisión metodológica se consuma el vínculo entre los discursos especializados en desarrollo infantil y los métodos de enseñanza. Las teorías del desarrollo motor, tanto en la perspectiva europea (Julián de Ajuriaguerra, Jean Piaget, Guy Azemar, Vitor Da Fonseca,

⁴⁹ El programa prescribe para este contenido el reconocimiento y el acompañamiento de ritmos con percusión y con movimiento, eco y canon rítmico y danzas folklóricas nacionales e internacionales (CNEF, 1986).

Meinel) como en la americana (Bryant J. Cratty, Ralph Wickstrom, David L. Gallahue), 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 Liliana 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 que, como vimos, fueron incorporadas a los principios difundidos por Seybold (1974 y 1976) y L. Diem (1965) ocuparon un lugar fundamental en la configuración de lo que concebimos en este trabajo como *educación física infantil*. En L. Diem (1965), esta perspectiva desarrollista es 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). Seybold (1974) lo ratifica en su principio de la adecuación al niño, en el que explica de manera similar a su colega los cambios motrices, psicológicos y sociales que se producen en los diferentes ciclos, agrupados en: ciclo escolar inicial (1.^{er} y 2.^{do} año), ciclo escolar medio (3.^{er} y 4.^{to} año) y ciclo superior (5.^{to} y 6.^{to} año). Cabe mencionar que es la misma subdivisión de ciclos escolares que presenta el programa 1986 y que se conserva aún en el programa escolar vigente (ANEP, 2008).

En sintonía con los autores alemanes, los enfoques tradicionales de enseñanza son rechazados en el programa 1986; en cambio, cobran destaque las propuestas participativas y exploratorias propias del enfoque pedagógico de la época:

La Pedagogía del modelo deja lugar a una Pedagogía de situación para motivar y apoyar la actividad infantil; objetos, materiales e instalaciones que se presenten como problemas a resolver, [ya que] [...] todo el éxito de la propuesta descansa en tanteos y ensayos practicados por el niño ubicado en un medio propicio al ejercicio de su motricidad; y juntamente, la presentación de tareas y configuraciones que inciten a soluciones dinámicas globales. (CNEF, 1986, p. 4)

En esta línea se refuerza el concepto de totalidad y globalidad metodológica, que fuera un eje clave en la corriente alemana. En el programa se otorga preferencia «a la acción

total que involucre estructuras globales en el más amplio sentido reservando la ejercitación de carácter analítico solo para tareas de alineación postural» (CNEF, 1986, p. 57). Es posible rastrear otros pasajes de este documento en los que se insiste con esta postura didáctica-metodológica en la que el profesor promueve, facilita y dinamiza la actividad infantil de exploración hacia la actividad infantil conducida. Se sugiere que las tareas de movimiento y la invitación a la exploración sean preferentemente los métodos de enseñanza para el primer ciclo escolar, y que se reserven la demostración y los gestos gimnásticos y deportivos para etapas posteriores (CNEF, 1986).

2.3.2 De la forma básica de movimiento a la destreza gimnástica⁵⁰

Las habilidades *naturales* o las *formas básicas* que remiten a las gimnasias naturales de principios de siglo XX, resignificadas y difundidas en Seybold (1974, 1976) y L. Diem (1955, 1965, 1970), ocupan un lugar de relevancia en el programa 1986. Este documento estructura sus contenidos en base a las formas básicas de movimiento, que constituyen el ABC para la educación del cuerpo (L. Diem, 1955). Tal como son nombradas en el programa, se dividen en formas básicas primarias (caminar, correr, saltar, galopar, salticar) y formas básicas secundarias (trepar, traccionar, empujar, recibir, pasar, lanzar, transportar, balancearse, deslizarse, equilibrios). Dichas formas son la base de todos los contenidos del programa. Son indispensables para desarrollar la formación física básica, figuran como el sostén de las actividades rítmicas a la vez que le dan un orden y sentido a los juegos que se prescriben en este documento. Finalmente, se fundamentan y prescriben como el recurso necesario que antecede a las habilidades y destrezas (atléticas, gimnásticas y deportivas) desplegadas en los ciclos escolares superiores. En otras palabras, estas formas básicas de movimiento son el punto de partida para todas las *conductas motrices* que despliega el niño (CNEF, 1986). En esta clave, las formas de rodar, los equilibrios, los saltos y las suspensiones, en tanto se conciben como movimientos naturales, permitirán el logro de las destrezas gimnásticas que comienzan a enseñarse en el

⁵⁰ Empleamos aquí el término *gimnásticas* tal cual se lee en el programa 1986, pero desde nuestra perspectiva, en la que ya hemos ahondado anteriormente, preferiríamos utilizar la expresión *gímnicas*. Esta terminología se reitera en el resto de los programas escolares, la destreza es adjetivada como *gimnástica*, no *gímnica*.

segundo ciclo escolar. El siguiente cuadro sintetiza los contenidos que se prescriben para gimnasia:

| De 3.^{ro} a 6.^{to} año: habilidades y destrezas en actividades gimnásticas |
|--|
| Del rodar natural a la voltereta gimnástica (al frente, atrás, bolita, con impulso). |
| Desde el gateo a posiciones invertidas (vela; caballito, conejito, rueda de carro, paro de manos). |
| Desde el salto natural al salto gimnástico (conejo, rango, tijera, escuadra). |
| Ejercicios en equilibrio (en el suelo y sobre obstáculos, series sencillas). |
| Desde las ejercitaciones naturales a suspensiones con o sin apoyo más complejas (toma dorsal, palmar, traslados en suspensión, balanceos). |

CUADRO 5. Prescripciones para la gimnasia en el programa escolar de 1986.

Desde esta perspectiva, las actividades gimnásticas que se mencionan como metas o logros coinciden con aquellas que la gimnasia artística perfecciona como modalidad deportiva. Sin que este documento las inserte en un contexto deportivo, quedan sentadas las bases para que la gimnasia de nivel escolar, en ámbitos educativos formales y no formales (como escuelas, plazas de deporte, clubes...), remita básicamente a los gestos de este deporte. Es factible suponer complejidades de diferente orden al momento de implementar propuestas con grandes aparatos y, tal como se sugiere en el programa, el plinto y las barras de equilibrio podían ser suplantados por troncos, bancos o tanques. En definitiva, serán las destrezas en suelo, tales como la voltereta, el paro de manos y la rueda de carro, los estandartes de la gimnasia en aquellos escenarios, lo que no está muy distante, arriesgamos a decir, de lo que acontece en la actualidad.

Por otra parte, tal como están redactados estos contenidos (CNEF, 1986), se manifiesta una clara solidaridad con las teorías del aprendizaje y el desarrollo motor, propias de la época, con lo cual se asume una linealidad temporal que permite progresar de un movimiento natural a otro especializado. Este aspecto no solo incumbe a la gimnasia, sino que se reitera en el tratamiento del deporte.

Finalmente, es interesante observar cómo la educación del movimiento y la formación corporal en esta educación física de nivel escolar (o infantil), son resignificadas en un contexto que no las identifica de forma explícita con la gimnasia. Bajo la expresión *formación física básica* se incluyen ejercitaciones de diverso tipo: de fortalecimiento abdominal, de zona escapular, de tronco y de miembros superiores; de estimulación de las funciones cardiovascular y respiratoria, de elongación de músculos posteriores del miembro inferior y de pectorales; y de movilidad articular (CNEF, 1986). Estas constituyen toda una serie de ejercicios que sin duda remiten a la tradición de la gimnasia, pero que en este programa no se vinculan con esta práctica. Recordamos que este documento intentará alejarse de los modelos tradicionales de gimnasia, tal como señalaba Fariña en el prólogo del programa (CNEF, 1986). De ahí que la alineación postural, la formación corporal y la formación orgánica pasaron a ser parte del nuevo y amplio concepto *formación física básica*.

En este giro que se pretende dar en los ámbitos de actuación profesional de sustituir una educación física *escolar* por una innovadora educación física *infantil*, las formas básicas primarias y secundarias adquieren cierta autonomía de la gimnasia en tanto son reconocidas como la base de todo aquello que pueda incluirse en la educación física. Con esta nueva identidad, que excede a la gimnasia, reaparecerán en el siguiente programa escolar como *familias de movimiento* (programa 2005) y, tiempo después, como *habilidades motrices básicas* (programa 2008).

2.4 Síntesis y reflexiones preliminares

A partir de lo expuesto anteriormente, dejamos planteadas algunas reflexiones que cruzan aspectos generales en torno a la configuración de este nuevo modelo de educación física destinada a la infancia con otros más específicos que refieren a las particularidades de la gimnasia:

En la identidad que asume el incipiente campo de la educación física destinado a la infancia cobra destaque la relación pedagógica por sobre la de enseñanza y se prescinde, en general, de una preocupación epistémica.

Con el planteo que vimos de Bordoli (2015), la relación pedagógica se convierte en el eje clave que da sentido y legitima toda intervención de una educación física que se

preocupa por conocer profundamente al niño y adaptar los métodos a sus características. En este sentido, la dimensión epistémica, que ocupaba un lugar central en la enseñanza, se debilita frente a la dimensión teleológica, que orienta los fines de la educación escolar, y la dimensión tecnológica, que interpela los instrumentos, los recursos y las actividades de los sujetos de aprendizaje. Dicho de otro modo, con este predominio de la relación pedagógica se pone el acento, por un lado, en la utopía educacionista que se pregunta por el *para qué* de la enseñanza y la educación y, por otro, en el discurso procedimental e instrumental propio de la didáctica moderna, que instala la pregunta en torno al *qué* y al *cómo* enseñar.

En la recepción local de las producciones alemanas de los años sesenta y setenta que orientaron a un campo especializado en infancia se acentuaron los discursos en torno a una *educación integral* y al desenvolvimiento de la personalidad del niño y su desarrollo psicosomático (CNEF, 1986). El deporte, el juego, la gimnasia y las actividades en la naturaleza son claros *agentes* al servicio de este fin. Si estos objetos son representados como *medios* y toman distancia de un bien cultural, la enseñanza parece adquirir un sentido más cercano al desarrollo de capacidades físicas, psicológicas y sociales, y la legitimidad de la educación física destinada a la infancia parece adquirir esos sentidos pedagógicos, que sin duda atraviesan la tarea docente. Esta inclinación que señalamos por lo pedagógico no debe entenderse como un juicio peyorativo sobre la educación física de aquel entonces, no es el objeto de este trabajo realizar tales valoraciones. Simplemente pretendemos comprender, más que criticar, las concepciones y los discursos que dieron lugar a cierta forma de entender el campo disciplinar. Se trató de un discurso muy potente que, pese a los años transcurridos, aún hoy permean nuestras prácticas.

*Se reafirma una educación física (infantil) que estabiliza un discurso homogéneo inscripto en el orden de lo natural.*⁵¹

⁵¹ Al respecto, recuperamos el rastreo que propone Luz (1997) de los sentidos atribuidos al vocablo *naturaleza*: «Tanto los vocablos *Naturaleza* como *Natural* son próximos a las ideas de *fuerza*, *nacimiento* y *origen*, y con estos sentidos se difunden por Europa durante el Renacimiento. [...] El término *Naturaleza* es de difícil definición en abstracto, como sustantivo. El término incluye, modernamente, algunas ambigüedades. La primera es la de designar algo que es externo al hombre, siendo el medio en el cual se inserta (su “origen”); por otro lado, algo que es interno al hombre, alguna “dimensión” del hombre» (Luz, 1997, p. 26).

A partir de las observaciones del punto anterior, podríamos preguntarnos qué suelo epistémico dio sustento a una educación física infantil y dónde se ubica su dimensión de saber. Tanto los textos especializados a los que hicimos referencia como los diferentes programas analizados se enmarcan en un naturalismo pedagógico (Pineau, Dussel y Carusso., 2001) que legitimó y prescribió una forma adecuada de intervenir en la educación física destinada a la infancia. El niño naturalmente juega, crea, se ejercita y compete, ya que son modos de acción básicos (L. Diem, 1965). La educación física debe basarse en esos modos que reflejan la *esencia* del niño con el fin de desarrollar sus habilidades naturales. Como dice Seybold (1976), los ejercicios físicos se dirigen a la naturaleza del hombre, a su cuerpo; ellos no transmiten bienes culturales, sino que perfeccionan sus habilidades naturales como trepar, nadar o correr.⁵²

En este entramado conceptual, señala Bracht (1996a), el objeto de la educación física fue construido por la biología, la psicología evolutiva y la fisiología, que alienaron su saber al de la ciencia moderna. Dicha ciencia, como menciona Luz (1997), tiene un núcleo duro que opera bajo el paradigma del racionalismo moderno, es decir, afirmando la tríada racional-natural-social. En este sentido, la autora afirma que «hay una naturaleza que pertenece a la razón y que precisa ser descubierta a través del enunciado de sus leyes» (Luz, 1997, p. 52). La educación en general y la educación física en particular no están ajenas a este proyecto y en su alianza con un paradigma natural también establecen leyes o principios pedagógicos y didácticos. Son solidarias con dicho paradigma, entre otras, las concepciones referidas al sujeto como unidad bio-psico-social o unidad psicosomática, el enfoque educativo desarrollista y psicologizado, y la idea de un movimiento o cuerpo natural. Al respecto, Crisorio (2015b) advierte sobre los sentidos a los que la educación física adhiere en torno a un cuerpo natural:

Tanto si por él se entiende un cuerpo perteneciente a la Naturaleza en cuanto universo, y por ello dado, primario, fundamental, constante, como si por él se entendiese un cuerpo que tiene un modo de ser que le es propio y que hay que conocer tal como efectiva y *naturalmente* es; tanto si se lo entiende como algo que tiene en sí mismo la fuerza del movi-

⁵² En este punto Seybold (1976) plantea la excepción en los juegos y los bailes infantiles populares que sí son considerados bienes culturales en sentido propio.

miento por el cual llega a ser lo que es en el curso de un *crecimiento o desarrollo*, como si se lo concibe como cualidad o propiedad que encarna en los seres humanos lo que es *natural* o más *natural* en ellos. (p. 168)

Estos sentidos parecen reeditarse para el caso de una educación física que pretende intervenir en el cuerpo del infante. Precisamente, en este suelo epistémico donde la naturaleza opera como lugar de verdad se inscribió, volviendo a Bracht (1996), la definición clásica que concibió a la educación física como educación por y del movimiento. Esta lógica, como vimos en los documentos programáticos, atravesó tanto el escenario escolar como el de la formación inicial.

La incipiente educación física infantil comienza a configurarse y difundirse con mayor presencia en el ámbito profesional docente que en el escenario de la formación inicial. Bajo la influencia de la corriente alemana, esta especialidad se desarrolla a partir de la centralidad de la gimnasia.

En un diálogo posible entre ambos escenarios, constatamos que este período se caracteriza por una serie de acontecimientos tales como cursos, congresos, intercambios académicos, publicaciones de libros, entre otros, en los que se perfiló una nueva orientación destinada a la infancia. En base a la lectura de los planes de estudio del ISEF (CNEF-ISEF, 1974, 1981) y el programa escolar (CNEF, 1986), se observa que en este último escenario es donde circula inicialmente la expresión *educación física infantil*, lo que da un sentido de renovación a la tradicional educación física impartida en ámbitos educativos formales. Curiosamente, el organismo estatal que impuso este cambio fue la CNEF,⁵³ comisión que también regulaba las directrices de la formación inicial en el ISEF. Pero en sus inicios esta orientación, definida como *infantil*, se difundió con mayor visibilidad en ámbitos externos a la formación inicial. Desde aquella aparición en el programa de nivel escolar de 1986 pasaron casi dos décadas para que la educación física infantil se materialice en una asignatura de la malla curricular de la formación inicial. Por lo tanto, en el ISEF de los años ochenta se observa que fundamentalmente es la asignatura Gimnasia

⁵³ La injerencia de la CNEF al interior del ISEF estuvo vigente hasta su desaparición como entidad estatal en el año 2000. De la misma manera, declinó su influencia en los programas, la regulación y la gestión de la educación física en escuelas primarias.

Formativa la que da cuenta de cierta continuidad con el marco conceptual y la fundamentación que se despliegan en el programa de nivel escolar de 1986.

Sin embargo, en este movimiento se manifiesta claramente una ruptura en lo que se refiere a la gimnasia. Al interior del ISEF, las categorías *formación corporal* y *educación del movimiento* se difunden en distintos espacios curriculares; sin embargo, continúan siendo parte del campo gímnico, más precisamente de la gimnasia formativa. Mientras, la *educación física infantil* de los documentos programáticos de la CNEF, que pretende instalarse en los ámbitos de educación formal y no formal, desvincula a la gimnasia con estas categorías para reconocerla únicamente desde las destrezas propias de la modalidad deportiva. Para ser más precisos, las familias de ejercicios (correr, saltar, rodar, traccionar, etcétera), tal como se explicitan en el programa de Gimnasia Formativa del plan 1981 (CNEF-ISEF, 1981), encuentran correspondencia con las formas básicas primarias y secundarias del programa 1986 (CNEF, 1986). En el primer caso, son claramente la base de una gimnasia que pretende promover un movimiento fluido, armónico y coordinado, en tanto esa es la interpretación de un movimiento educado; en palabras de Seybold (1970 y 1976), era una gimnasia que pretendía cultivar el movimiento. Pero en el programa escolar, estas formas primarias y secundarias adquieren una significación mucho más amplia: constituyen, como vimos anteriormente, una herramienta fundamental para el desarrollo de la formación física básica, que incluye, entre otras categorías, la formación corporal. Dichas formas son también la base para las actividades rítmicas (también desligadas de la gimnasia) y para la adquisición de habilidades y destrezas no solo gimnásticas, sino también atléticas y deportivas. De esta manera queda en evidencia que ciertos objetos de enseñanza al interior del ISEF, como formación corporal o educación del movimiento, identificados en el campo de la gimnasia (formativa), circulan en los escenarios educativos formales y no formales no necesariamente ligados a ella, sino más bien como categorías más amplias que otorgan sustento a la educación física en la infancia. La gimnasia, por tanto, se reafirma en este incipiente campo desde una versión más bien vinculada a la gimnasia internacional (Langlade, 1970) o deportiva. Al respecto, se encuentra total correspondencia con las destrezas en suelo y aparatos enseñadas en los cursos de Gimnasia Deportiva del ISEF, que, como mostramos anteriormente, se implementaron justamente a partir del año 1986.

CAPÍTULO 3. La corriente de educación psicomotriz: la invisibilidad de la gimnasia

Dentro de los discursos que nutrieron a la educación física infantil, destacamos en este capítulo los aportes de la corriente de educación psicomotriz. Con un procedimiento similar al capítulo anterior, proponemos en un primer momento visualizar las generalidades del entramado conceptual que edificó este enfoque. Posteriormente, buscamos identificar la recepción local del discurso psicomotriz en documentos programáticos de la formación inicial y ámbito escolar haciendo hincapié en las reconfiguraciones de la gimnasia a partir de este nuevo marco de referencia.

3.1 ¿Educación física o ciencia del movimiento humano aplicada al desarrollo de la persona?: los aportes de Jean Le Boulch

Dentro de la diversidad de abordajes y referentes en la órbita de la corriente de educación psicomotriz, destacamos la producción francesa de autores como Louis Picq, Pierre Vayer, André Lapiere, Bernard Aucouturier y Jean Le Boulch. No desconocemos la obra del alemán Ernst Kiphard, que también tuvo algunas incidencias a nivel local y formó parte de la bibliografía de algunos cursos de la formación inicial, pero entendemos que su influencia fue bastante limitada en comparación con los autores franceses.

En acuerdo con Cecilia Ruegger (2018), evocaremos aquí a una serie de referentes que provenían del campo de la educación física, pero cuya práctica fue generando una línea propia dentro de la psicomotricidad, con un desarrollo teórico y profesional que fue tomando distancia de su procedencia inicial. Para el caso uruguayo, destaca fundamentalmente la influencia de Le Boulch, por lo que la obra de este autor será el punto de partida para observar las principales conceptualizaciones que influyeron en la educación física. Es oportuno aclarar, siguiendo a Ruegger (2018), que Le Boulch se constituyó como el principal referente de la corriente psicomotriz que influyó a la educación física, aunque no tuvo el mismo impacto en la formación de psicomotricistas en Uru-

guay.⁵⁴ Si bien fue contemporáneo a la producción alemana analizada anteriormente, el impacto de su obra en la región fue algo posterior. Sus conceptos y métodos se conocieron más bien hacia fines de los setenta, se expandieron en la década de los ochenta y alcanzaron su auge en los noventa.

En los primeros trabajos de Le Boulch (1952, 1959) se advierte una preocupación por construir una educación física con un sólido sustento científico. Se propuso un método racional y experimental que tomara con mayor rigor el problema del movimiento humano. Esta educación física científica toma el nombre de *educación física funcional* y pretende

hacer del cuerpo un instrumento perfecto de adaptación del individuo a su medio tanto físico como social, gracias a la adquisición de la destreza que consiste en ejecutar con precisión el gesto adecuado en cualquier caso particular y que se puede definir como el dominio fisiológico para la adaptación a una situación dada. (Le Boulch, 1993, en Gallo, 2007, p. 47)

Las iniciativas impulsadas por Le Boulch no se vieron reflejadas en las políticas educativas de su país. Años más tarde, renunció al intento de una educación física científica por entender que en los programas escolares se evidenciaba una exaltación de objetivos referidos a la socialización a través del deporte. Estos documentos programáticos habían sido elaborados por las federaciones deportivas y los grupos políticos, lo que llevó a Le Boulch a desestimar la idea de científicidad y abandonar la producción de conocimiento y sus intervenciones profesionales dentro del campo de la educación física (Gallo, 2007). En una etapa posterior, dedicó sus trabajos a la creación del método psicocinético con la pretensión de configurarlo como una ciencia del movimiento humano. En palabras de Le Boulch (1990), la psicocinética se trata de un método que procura el «desarrollo de las capacidades fundamentales» y una mejor «adaptación al medio social», con el fin de mejorar las conductas del hombre en el ámbito laboral, el de las actividades recreativas y en sus relaciones con los demás (p.25). Por tanto, según dicho autor, las

⁵⁴ En Uruguay, la formación universitaria de psicomotricistas se creó en 1978. Sus egresados fueron primero considerados *técnicos* en reeducación psicomotriz, pero en 1990 se produjo una reconversión de la carrera en una estructura académica de licenciatura. La influencia de Lapierre y Aucouturier fue más evidente que la de Le Boulch en los planes de formación de dicha licenciatura (Ruegger, 2018).

obligaciones humanas con respecto a la vida cívica, el trabajo y el ocio⁵⁵ son preocupaciones de la psicocinética. Se trató de un método dirigido a profesores de educación física, maestros y terapeutas, por lo que su aplicación tuvo alcances que excedieron el campo de la educación física. En relación a la fundamentación de su método, puede observarse el aporte de diversas disciplinas y teorías. Para Raúl Horacio Gómez (2015), la psicocinética se nutre de

La fenomenología anclada en la obra de Merleau Ponty, la antropología —con Buytendijk y Nuttin—, e integra igualmente conocimientos provenientes de la neuropsicología, la psiquiatría, la propia psicomotricidad —orientada en los trabajos de Wallon y Ajuriaguerra—, el psicoanálisis, la psicogénesis de base piagetiana, más tarde la lingüística de Chomsky, las corrientes de las gimnasias europeas y la pedagogía de los juegos motrices, entre otras fuentes. (p. 323)

Este esfuerzo de integración de diversos campos disciplinares provocó, según Gómez (2015), un cambio de paradigma en la concepción de educación física. Agregamos que también representó la conformación de un nuevo discurso legitimador en la escuela, sobre todo en lo que refiere a la posibilidad de incidir favorablemente en el resto de los aprendizajes escolares y de prevenir problemas tales como la dislexia, la disgrafía y la disortografía (Le Boulch, 1990).

En una lectura atenta de los supuestos y concepciones pedagógicas de la psicocinética es posible rastrear algunas continuidades con la corriente alemana que analizamos en el capítulo anterior. En primer lugar, la propuesta de Le Boulch (1990) emerge como una respuesta a la educación física de corte tradicional, que centraba la enseñanza únicamente en factores de ejecución. Parte de sus críticas refieren a la hegemonía del modelo deportivo que se impuso en el sistema educativo francés, aspecto también criticado por Seybold (1970, 1974 y 1976) para la realidad escolar alemana. Por otra parte, Le Boulch (1990) plantea la necesidad de superar el concepto de *educación*, que se reduce al mero aprendizaje de conocimientos, habilidades y determinadas conductas sociales, propio del enfoque de la pedagogía tradicional o pedagogía del drill, por el concepto de *forma-*

⁵⁵ Véase la similitud con el planteo de Seybold (1976) referente a la educación para el tiempo libre como objetivo de la educación física.

ción, asociado a la pedagogía activa. La formación, en este contexto, supone el desarrollo de capacidades, la modificación de actitudes personales y la integración grupal (Le Boulch, 1990). También aquí es posible rastrear influencias del movimiento escolanovista propias de la época.

En semejanza con el principio de *totalidad antropológica* que proponía Seybold (1974), Le Boulch (1990) afirma que su método psicocinético se apoya en una psicología unitaria de la persona y sostiene que «para lograr un desarrollo significativo de las capacidades con miras a su aplicación a comportamientos futuros, debemos dirigirnos a la persona como totalidad» (p. 20). Finalmente, la experiencia vivida por el alumno vuelve a ocupar un lugar de privilegio. Prevalece la necesidad de plantear una forma de trabajo favorable a la búsqueda de soluciones y a la exploración, que tome distancia de ejercitaciones rígidas que el niño deba imitar. La *tarea de movimiento*, base de la propuesta alemana, encuentra parentescos con el *tanteo experimental* que nos propone Le Boulch (1990). Para dicho autor, el niño debía encontrar las soluciones a los problemas de movimientos planteados en base a su propia experiencia. En este contexto, «la función del maestro es la de crear condiciones propicias para los ensayos y errores del niño» y no obligarlo a ajustarse a respuestas prefabricadas sobre la base de rígidos estereotipos (Le Boulch, 1990, p. 19). Con una preocupación manifiesta por la vivencia de los alumnos, Le Boulch (1990) deja en claro que

Lo que aprendemos dependerá, pues, esencialmente, de lo que realmente hemos vivido y del carácter de esta vivencia. Así el niño domina y comprende una situación nueva por medio de su exploración y no por referencia a la experiencia de su maestro. (p. 22)

De esta manera, no sorprende la adhesión de Le Boulch (1990) a los métodos activos de educación, especialmente al pensamiento de John Dewey, que evoca en su texto: «no podemos adquirir sino aquellas ideas, sentimientos y técnicas que hayan sido vividas por nosotros» (Dewey, en Le Boulch, 1990, p. 22) .

En esta corriente, el profesor vuelve a confirmar su rol de orientador y guía que organiza escenarios favorables para la exploración de sus alumnos. El movimiento, concebido ahora en un sentido que excede a los factores de ejecución, vuelve a ser un factor fundamental para el desarrollo integral del niño. En este sentido, el lema *educación por el movimiento* cobrará destaque en las influencias de la corriente psicomotriz. En relación a la corriente alemana, se reedita el mismo discurso pedagógico, quizá ahora un poco

más sofisticado, y muestra algunas continuidades epistémicas que la educación física de los años noventa mantuvo inalterables (Ruegger, 2018). Sin perder la referencia hegemónica del saber biomédico, las disciplinas como neurofisiología, neuropsiquiatría, psicogenética y psicoanálisis reforzaron las bases epistémicas de la corriente psicomotriz. Coincidimos con Ruegger (2018) cuando señala que

la asimilación del discurso naciente de la psicomotricidad por la EF no constituye una transformación sino la continuidad de las mismas intenciones. La fisiología como discurso que le dio origen y argumento a la EF, modificó su agenda de investigación desde la preocupación por el organismo en relación a la higiene, hacia el cerebro en relación al movimiento [...]. El corrimiento de la fisiología del ejercicio (centrada en las grandes funciones humanas afectadas por la vida urbana) a la neurofisiología preocupada por el desarrollo de la inteligencia, instala un nuevo discurso del cuerpo, del cual las actuales neurociencias son su continuidad paradigmática. (p. 267)

Desde este enfoque, la educación psicomotriz partirá entonces de una visión unitaria del cuerpo, un todo indivisible, en el que, según María Valeria Emiliozzi (2011), la conciencia aparece como un mecanismo nervioso de integración individual que permite un reconocimiento del propio cuerpo.

La psicomotricidad establece que para lograr una conciencia corporal es necesario trabajar ese reconocimiento del propio cuerpo, en tanto que permite el desarrollo normal de la función de interiorización (forma de atención perceptiva centrada en el cuerpo que permite un nivel consciente). (Emiliozzi, 2011, p. 95)

Nuevamente, la biología y la psicología se presentan como los saberes sobre los cuales es posible definir el cuerpo del cual habla la psicomotricidad. Se pretende que la práctica psicomotriz desarrolle «la unificación ininterrumpida de las informaciones provenientes del propio cuerpo» (Le Boulch, 1991, en Emiliozzi, 2011, p. 98), procurando la unidad corporal. Es decir, se pretende que el logro de una imagen corporal o una representación del propio cuerpo sea en movimiento o en estado de reposo.⁵⁶ La psicomotri-

⁵⁶ Nos referimos a un concepto clave en la propuesta de Le Boulch (199 y 1992): *esquema corporal*.

cidad, por lo tanto, no solo se fundamenta en esta visión unitaria del cuerpo, sino que, según sostiene Emiliozzi (2011), «cree haber encontrado la función que conecta los elementos que se pensaban separados del individuo: el cuerpo y el espíritu, lo biológico y lo psicológico» (p. 100).

Los discursos de esta corriente impregnaron las prácticas de los profesores de educación física y le otorgaron una potente legitimación dentro del ámbito educativo. El argumento en torno a las posibilidades de prevenir (y reeducar) las dificultades escolares proporcionó una fuerte adhesión a este discurso. La pérdida de identidad disciplinar constituyó uno de los cuestionamientos principales, ya que los contenidos específicos de la educación física que se enseñaban fueron sustituidos por toda una estructura o esquemas perceptivos que era necesario desarrollar.⁵⁷ En acuerdo con Villa (2006), las clases de los profesores se convirtieron en un catálogo de ejercitaciones del esquema corporal, el espacio, el tiempo, el ajuste motor, entre otros. Las capacidades perceptivas cobraban más importancia que los saberes propios que el campo disciplinar tenía para transmitir. Según esta autora, la imagen corporal se afirmó como la categoría clave en esta teoría del movimiento o psicocinética, de forma tal que «gran parte del desarrollo de esta teoría se centra en el trabajo a realizar para lograr una imagen corporal operatoria que permita al sujeto lograr una disponibilidad corporal» (Villa, 2006, p. 56).

Este es, entonces, el intento de crear un método científico que sustente una educación por el movimiento a partir de una concepción de sujeto como unidad psicosomática que se expresa a través de su cuerpo y del movimiento. El desarrollo integrador de aspectos motrices, cognitivos y socioafectivos que conforman esta unidad será la finalidad del método. Al igual que lo acontecido con el movimiento alemán, este discurso se vio reflejado en documentos programáticos de la formación inicial y del ámbito escolar, que abordaremos en los apartados siguientes.

⁵⁷ Para profundizar en las críticas a esta corriente, consultar las obras de Benilde Vázquez (1989), Crisorio (1995), José Antonio Cecchini (1996) y Liliana Rocha (2009, 2012).

3.2 Plan de estudios de 1992: un educador a través del movimiento⁵⁸

Al interior del ISEF se fueron gestando diferentes cambios programáticos durante la década de los ochenta, que concluyeron en la elaboración de un nuevo plan de estudios en el año 1992 (MEC-ISEF, 1992). En este nuevo contexto, la finalidad educativa se consolidó como la principal referencia al momento de estructurar la formación que debían recibir los futuros profesores. De esta manera, el Curso de Profesores de Educación Física (en aquel momento, de nivel terciario) debía orientarse a «la formación y capacitación del egresado como educador a través del movimiento» (MEC-ISEF, 1992, p.4).

Este documento supuso una renovación importante de la organización curricular de la formación inicial a partir de la creación de tres áreas de conocimiento, en las que se agruparon los diferentes cursos. De hecho, se menciona que «la división por áreas de conocimiento permite unificar asignaturas comunes, facilitar las vinculaciones interdisciplinarias, crear una red temática propia y jerarquizar temas» (MEC-ISEF, 1992, p.2). A partir de esta iniciativa quedaron configuradas tres áreas en torno a las Ciencias Biológicas (540 horas), las Ciencias de la Educación (1368 horas) y las Ciencias del Movimiento (1936 horas). En esta distribución por áreas nos interesa enfocar la atención a la novedosa y potente Ciencias de la Educación y a la aparente reducción, al menos en el total de horas del plan (3844 horas), del área de las Ciencias Biológicas. Se trató de un documento programático que reafirmó la tendencia creciente de aquel período hacia marcos conceptuales que tomaron cierta distancia del arraigado y hasta entonces hegemónico saber biológico.

Al respecto, coincidimos con Rodríguez Giménez (2018) cuando refiere a este momento particular de la educación física en Uruguay afectado por las ciencias de la educación:

En tanto se revisaba críticamente el tecnicismo y practicismo en la educación física, asociados a la hegemonía de la relación entre elementos de las ciencias biomédicas y del entrenamiento deportivo, el discurso de las ciencias de la educación jugó un papel importante, y junto con este, en

⁵⁸ Si bien en el plan anterior (1981) ya es posible observar autores de la corriente psicomotriz (Kiphard y Le Boulch), tomamos el plan 1992 como un documento más significativo en relación al objeto que indagamos. Este plan trae como novedad la incorporación del curso Educación Física Básica, lo cual acentúa las influencias de dicha corriente (MEC-ISEF, 1992).

su seno, el discurso de la “profesionalización docente”, que machacaba sobre la falta de actualización, la falta de fundamentos teóricos para la práctica, la falta de planificación, evaluación y otras cosas más. (p. 54)

De esta manera, el área de las Ciencias de la Educación, constituida por una gran variedad de cursos, debía brindar al estudiante aquellos elementos que «propendan a la formación de un docente que, tanto en el ejercicio de la profesión como en su actitud frente a la vida y a la sociedad, se rija con criterios profundamente pedagógicos y humanísticos» (MEC-ISEF, 1992, p. 6). En definitiva, tal como se señala en este documento, su cometido principal era fundamentar la práctica profesional. Desde este lugar de partida, sobrevino al auge de la Psicología (en sus diversas ramas: General, Evolutiva, del Aprendizaje y del Deporte) y la Pedagogía (dividida en General y de la Educación Física), y un acento inusual en la Sociología (en sus versiones General, de la Educación y del Deporte). A estos cursos se sumaron, entre otros, el de Didáctica, de Administración y de Evaluación, y una notoria presencia en lo que refiere a las prácticas docentes, nucleadas en los cursos de Teoría y Práctica de la Didáctica Especial I, II, III y IV (TEPRADE).

Siguiendo a Rodríguez Giménez (2018), el aporte de las ciencias de la educación implicó una disputa con la tradición de sesgo tecnicista. Por lo tanto, podría pensarse que esa disputa fue ante todo con los marcos conceptuales de la educación física de los años setenta y ochenta. De cualquier manera, entendemos que el acento en las preocupaciones metodológicas y en la operatividad de la enseñanza seguirá vigente en el nuevo rumbo que se propuso el ISEF en los años noventa. Solidario con estas iniciativas, el influyente discurso psicomotriz de la época redoblará la apuesta de una educación por el movimiento y contribuirá a reafirmar la innegable tarea educativa propia del campo. Dicha tarea educativa seguirá orientada por los legados aún presentes de la corriente alemana y por el *renovador* discurso de la corriente psicomotriz, lo cual fortalecerá el campo de la educación física infantil.

En los cursos de práctica docente implementados en este plan, fundamentalmente aquellos que acontecieron en jardines de infantes y escuelas primarias, pueden visualizarse afectaciones de este incipiente campo. En el curso TEPRADE I, dedicado a la práctica docente preescolar y escolar, se propone que el estudiante pueda

Elaborar y llevar a la práctica la planificación anual en el ámbito formal escolar, así como poder transferir esta capacidad a la faja etaria infantil en general.

Elaborar y llevar a la práctica los fundamentos, los procedimientos, los métodos y las técnicas metodológicas de la Educación Física Infantil (MEC-ISEF, 1992, Programa de TEPRADE I, p. 2).

Se advierte, de esta manera, la presencia al interior del ISEF de un campo especializado con sus fundamentos, procedimientos, métodos y técnicas que sustentan y orientan las prácticas del ámbito formal escolar. Ese conjunto de conocimientos proviene de la educación física infantil. Con esta referencia que se hace en la asignatura TEPRADE I, podemos observar un reconocimiento explícito a esta especialidad que con el plan de estudios del año 2004 se materializará como un curso específico dentro del escenario de la formación inicial. Su antecesor, el curso de Educación Física Básica del plan 1992, será el espacio curricular que hasta ese entonces tome por objeto la educación del cuerpo en la infancia. Es un curso, como veremos a continuación, en el que abundan influencias de la corriente psicomotriz. Implementado en el primer año de la formación, representó un espacio curricular muy significativo y sumamente vinculado a las prácticas de enseñanza de la educación física destinada a la infancia.

3.2.1 Discurso psicomotriz al interior del ISEF: el caso de Educación Física Básica

En el intento de explicitar algunos rasgos que caracterizaron la recepción local del enfoque psicomotriz y su relación con la educación física y la infancia, destacamos el curso de Educación Física Básica. Claramente es identificada como la asignatura que materializó con mayor énfasis las influencias de la corriente de educación psicomotriz en el contexto de la formación inicial. Sin embargo, cabe señalar que no representó el único espacio curricular con influencias de esta corriente. De hecho, las obras de Le Boulch

(1984, 1986, 1990, 1992) figuran en bibliografías de diversos cursos,⁵⁹ además de que es el autor mayormente citado en este documento programático.

En el curso Educación Física Básica, inscripto en el área de las Ciencias del Movimiento, se visualizan continuidades con los marcos conceptuales evolutivos y desarrollistas que también impregnaron la corriente alemana. Autores como David Ausubel, Luis Ruiz Pérez y Brayant Cratty fueron los referentes en las concepciones del desarrollo motor humano. En este tema se abordaban aspectos tales como las diferentes etapas del desarrollo motor, el concepto de *conducta psicomotriz*, el desarrollo del sistema nervioso central, el procesamiento de la información, el ciclo senso-perceptivo-motriz y la integración sensorial (MEC-ISEF, 1992).

La fundamentación del curso es solidaria con el planteo de los dossiers pedagógicos de Educación Física de Base de la Asociación de Licenciados de la Universidad de Lovaina (1983), que formaban parte de la bibliografía. Desde este marco de referencia, la educación física de base es concebida como un proceso educativo centrado en el desarrollo de la persona, quien actúa a través de las conductas motoras. Tales conductas se componen de factores psicomotores y psicosociales. Para los primeros serán fundamentales los aportes de Le Boulch (1990, 1992). La finalidad de esta disciplina es «enseñar al alumno a conocerse, a aceptarse, a comprenderse y a dominarse en movimiento en situaciones humanas (deportivas y no deportivas) siempre nuevas» (Florence, 1983, p. 13). En correspondencia con estos argumentos de los dossiers pedagógicos, el programa señala que la Educación Física Básica pretende

realizar los ajustes necesarios para la vida de relación, animando a la creatividad y expresión de sí; y como medio preventivo a las dificultades que encontraremos en el ámbito escolar [...], se constituye la base para cualquier aprendizaje motor sea deportivo o no. (MEC-ISEF, 1992, Programa de Educación Física Básica, p. 1)

En lo que respecta a la formación perceptiva, se incluyeron referencias de las obras más importantes de Le Boulch (1984, 1984, 1990, 1992) y de Louis Picq y Pierre Vayer

⁵⁹ Nos referimos a los siguientes cursos: Actividades Rítmicas, Pedagogía de la Educación Física, Psicología del Aprendizaje, Educación Física en la Persona con Discapacidad, Teoría y Práctica de la Didáctica Especial I y II, Educación Física Básica y Gimnasia Formativa I y II (MEC-ISEF, 1992).

(1977). Incluso se advierte la presencia de L. Diem, pero en esta ocasión con un texto dirigido a la psicomotricidad infantil,⁶⁰ lo cual muestra también continuidades y afectaciones entre ambas corrientes.

La asignatura Educación Física Básica no enfocaba sus temáticas exclusivamente en la etapa infantil, sino más bien se concebía como una propuesta sin franjas etarias específicas, necesaria para «el desarrollo de las habilidades básicas que cimientan todos los aprendizajes» (MEC-ISEF, 1992, Programa de Educación Física Básica, p. 1). Sin embargo, se argumenta que la infancia preescolar y escolar son las etapas privilegiadas para el desarrollo de esta educación física, en especial lo que refiere a la conciencia y la imagen corporal. Se concluye que «en las restantes franjas etarias se constituye en la base para cualquier aprendizaje motor elevado (deportivo o no)» (MEC-ISEF, 1992, Programa de Educación Física Básica, p. 1). Algo muy similar puede leerse en Le Boulch (1990), cuando plantea que la

eficacia de esta educación física básica es mayor en la medida en que se realice cuando las estructuras nerviosas se encuentran aún en su período de maduración, o sea, hasta los 12-14 años y, por ende, esencialmente en la escuela primaria. (p. 26)

De esta manera, la percepción y el conocimiento del propio cuerpo, el concepto de *esquema corporal*, la percepción, organización y representación espacial y temporal, la coordinación óculo-manual, óculo-podal, locomotriz y no locomotriz constituían parte de los contenidos estructurantes del curso (MEC-ISEF, 1992).

Esta asignatura estará vigente, como ya señalamos, hasta la implementación del plan de estudios 2004, en el cual es sustituida por el curso Educación Física Infantil. En cierta medida, se trató de una de las asignaturas del plan 1992 que más difundió las concepciones del enfoque psicomotriz.

3.2.2 Diálogos entre Gimnasia Formativa y Educación Física Básica

Con el auge de la corriente de educación psicomotriz se inauguró todo un nuevo catálogo de ejercitaciones (Villa, 2006), que desdibujó en parte los límites entre gimnasia (en

⁶⁰ Nos referimos al libro *Ejercicios de psicomotricidad infantil* (1978).

este caso, en su modalidad formativa) y las propuestas y prescripciones provenientes de dicha corriente. Se establecieron ciertas continuidades que provocaron un espacio difuso entre unas y otras prácticas. Esta observación ya había sido señalada por Langlade y Rey de Langlade en el prefacio de la segunda edición de *Teoría general de la gimnasia* (1986), donde señalaban que «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» (p. 16). Para dichos autores, la educación psicomotriz planteaba objetivos distintos a toda forma de gimnasia, pero «se vale en el área de movimiento de técnicas y ejercicios ya existentes» (Langlade y Rey de Langlade, 1986, p.16), aspecto no menor para entender dicha confusión. A pesar de esta necesidad de diferenciar ambas prácticas, para los autores resultaban innegables los aportes que había recibido la gimnasia a partir de la educación psicomotriz, sobre la cual sostenían que

ha ampliado el campo de fundamentación de la gimnasia ofreciendo enfoques más científicos y una terminología más precisa. [...] ha llevado a una mayor consideración general de los aportes perceptivos y de la representación simbólica en la interpretación de toda la actividad motriz (ampliando la interpretación neurológica). (Langlade y Rey de Langlade, 1986, p.16).

De esta manera, el vínculo entre gimnasia y educación psicomotriz se construyó con ciertas solidaridades teórico-conceptuales. El discurso psicomotriz fue el que brindó un sustento científico a la gimnasia y le aportó mayor precisión conceptual. Poco tiempo transcurrirá para que las confusiones alertadas por Langlade y Rey de Langlade (1986) comiencen a visualizarse en el ámbito de la formación inicial, más precisamente en aquellos cursos que materializaron las crecientes preocupaciones en torno a la educación física destinada a la infancia. Acordamos con Virginia Alonso (2012) que el curso Educación Física Básica se apropió de algunos aspectos anteriormente vinculados a la práctica gímnica. 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 sentido, pretendemos abordar aquello que se explicita en el curso de Gimnasia Formativa I para visualizar el corrimiento y la afectación que se producen a partir de la asignatura Educación Física Básica.

Para comenzar diremos que la breve fundamentación del programa de Gimnasia Formativa I continúa reproduciendo la línea argumentativa de las gimnasias formativas del plan anterior (CNEF-ISEF, 1981). Es decir, se trata de una gimnasia que se interesa en la niñez y la adolescencia por su valor morfogenético-postural, implícito en el objetivo que refiere a la formación corporal; en programas recreativos de diversa índole, aporta a un estado de salud, bienestar y buena aptitud física; y, a nivel del entrenamiento deportivo, colabora con el desarrollo de las capacidades de rendimiento requeridas (MEC-ISEF, 1992). Los objetivos de esta gimnasia son los mismos que analizamos en el contexto de la corriente alemana, es decir, «la formación motriz; la formación corporal; la búsqueda de eficiencia en el rendimiento y el desarrollo de la creatividad» (MEC-ISEF, 1992, Programa de Gimnasia Formativa I, p. 1). El único aspecto diferente refiere a la educación del movimiento, que en este programa pasa a denominarse *formación motriz*. Pero la estructura del curso muestra un corrimiento conceptual y prescriptivo hacia la influyente perspectiva psicomotriz de aquel entonces. En su fundamentación se señala que: «mantiene una relación directa con la Educación Física Básica, tomando sus aportes (búsqueda de la conformación de un esquema corporal definido y orientado correctamente en espacio y tiempo) para llevarlo en más hacia el cumplimiento de sus propios objetivos» (MEC-ISEF, 1992, Programa de Gimnasia Formativa I, p. 1). El programa propone «interiorizar y valorar el movimiento como una forma de expresión psicosomática» (MEC-ISEF, 1992, Programa de Gimnasia Formativa I, p. 2). Se advierte que una buena postura otorga ventajas para obtener un óptimo rendimiento psicobiológico-espiritual, que articula y unifica entonces organismo y psiquismo bajo la premisa que pretende, recordando a Emiliozzi (2011), una unidad corporal.

A continuación, explicitamos los contenidos de esta asignatura:

| | |
|--|---|
| Unidad 1: La gimnasia y su alcance | Definición, objetivos Técnicas y estructuras de movimiento Movimiento natural y construido |
| Unidad 2: Del esquema corporal a la conciencia postural | Concepto de <i>postura</i> Evolución, desarrollo y efecto de la postura erguida Mantenimiento de la postura, trabajos prácticos de tensión y relajación Aspectos mecánicos, fisiológicos y psicoafectivos Interiorización de una buena postura Posiciones fundamentales y derivadas |
| Unidad 3: Formación física orgánica-funcional | Concepto, generalidades y clasificación de la resistencia Ejercitaciones y formas de trabajo tendientes al desarrollo de la resistencia en las diferentes edades Elementos para el control y evaluación de los trabajos de resistencia |
| Unidad 4: Formación física corporal-postural | Concepto físico-mecánico de <i>fuerza</i> Concepto, generalidades y clasificación de la flexibilidad Ejercitaciones y formas básicas para el desarrollo de la fuerza en las distintas edades (técnicas) Métodos y técnicas para el desarrollo de la flexibilidad Elementos de control y evaluación de la fuerza y resistencia |
| Unidad 5: Formación perceptivo-motriz | Concepto, generalidades y clasificación de <i>coordinación, equilibrio y velocidad</i> Elementos integrantes del equilibrio como capacidad coordinativa y ejercicios y metódica para su desarrollo Formas básicas de desarrollo de la velocidad Elementos de control y evaluación de la coordinación y la velocidad |

CUADRO 6. Síntesis de los contenidos de Gimnasia Formativa I, del plan 1992.

Puede advertirse una gimnasia formativa que reestructura sus contenidos en una versión actualizada que inscribe las *valencias* (CNEF-ISEF, 1981) y las preocupaciones posturales en diferentes áreas de formación: orgánica, postural y perceptiva-motriz. De esta manera hay una formación de lo físico que se divide en corporal-postural (fuerza y flexibilidad) y orgánica-funcional (resistencia), y otra que es del orden de lo perceptivo-motriz (coordinación, equilibrio y velocidad).

Dicho esto, la formación corporal continúa siendo objeto de la gimnasia (formativa) de los noventa, pero está incluida y resignificada en una nomenclatura más amplia que se distribuye en diferentes unidades del curso. En este movimiento, también se puede advertir que la histórica categoría *formación corporal* parece disputar un lugar con la condición física. Estas categorías están presentes en el programa y respaldadas con textos referidos al entrenamiento deportivo que aparecen en la bibliografía del curso. Aunque

no profundizaremos en el tema por razones que exceden al problema de esta investigación, no podemos obviar la influencia cada vez más potente de las ciencias del entrenamiento y su impacto en el campo de la gimnasia.

Por otra parte, la noción de *educación del movimiento*, inscrita en los objetivos generales de la educación física de la época, pero también como especificidad de la gimnasia, parece recaer en la formación perceptivo-motriz. Queda manifiesta la relación entre movimiento coordinado y movimiento educado, que ya estaba presente en las gimnasias formativas de planes anteriores, pero cuyo tamiz conceptual, difundido por el discurso psicomotriz, ahora se despliega con mayor potencia (Alonso, 2012).

En cierta medida, los programas de Educación Física Básica y Gimnasia Formativa I del plan 1992 incorporaron este nuevo rumbo en el que la categoría *educación del movimiento* continúa vigente, aunque queda inscrita ahora en los marcos conceptuales que aportaron la corriente psicomotriz y las teorías del desarrollo y el aprendizaje motor (MEC-ISEF, 1992). Se encuentran más continuidades que rupturas en lo que respecta a conceptos, prescripciones y formas metodológicas de ambos cursos. Si bien Educación Física Básica se justificaba como un trabajo de base para prácticas de cualquier tipo (sean deportivas o no), tomó como objetos la marcha, la carrera, el salto, la trepa, el lanzamiento, la suspensión, entre otros, que en los planes de estudio anteriores estaban visibilizadas en las gimnasias formativas. En aquellos cursos de gimnasia constituían un eje clave para abordar la educación del movimiento. Pero estas *formas básicas de movimiento* (L. Diem, 1965 y Seybold, 1976) serán resignificadas en Educación Física Básica como *familias de movimiento*, con un criterio que las clasificará según su pertinencia en el desarrollo de una coordinación óculo-manual, óculo-podal, locomotriz y no locomotriz. Cabe mencionar que este criterio ya estaba presente en la Gimnasia Formativa I de la adecuación 1988 del plan 1981, donde aún estas formas básicas de movimiento eran denominadas *familias de ejercicios*.

En Educación Física Básica y Gimnasia Formativa I del plan 1992, no solo visualizamos cierta continuidad en el entramado conceptual y en la prescripción de algunos contenidos, sino que es aún más potente la similitud al momento de observar la orientación metodológica que se describe en cada programa. Subrayamos que estas orientaciones o sugerencias, tal como se puede leer en ambos documentos programáticos, se identifican plenamente metodologías que estuvieron inscritas en el campo de la gimnasia. De esta manera, se sugiere en los dos programas, la utilización de recursos tales como *la tarea*

der movimiento, proveniente de la gimnasia natural austríaca; el *camino de aparatos*, estrategia que puede ser rastreada en la gimnasia alemana con aparatos; y, finalmente, otras metodologías que se ubican dentro de las propuestas que caracterizaron a la gimnasia neosueca en su manifestación técnico-pedagógica (Langlade y Rey de Langlade, 1970), como el *cuento-ejercicio*.

En este contexto se generaron las condiciones para que en el marco conceptual que engloba a la educación física básica o de base se incorporaran técnicas, ejercitaciones y ciertos propósitos antes vinculados a la gimnasia.

3.3 Programa de educación física escolar 2005: contribuir al desarrollo personal⁶¹

El programa escolar de 1986 fue objeto de numerosas críticas en los años posteriores a su elaboración. Las autoridades educativas no veían con agrado la vigencia de un documento que había sido elaborado en la etapa final de la dictadura. Por otra parte, se trató de un documento ciertamente desvinculado del sistema educativo, que procuró trascender el ámbito escolar de manera tal que no logró un reconocimiento del Consejo de Educación Primaria (CEP). De ahí que surgiera la necesidad de elaborar un nuevo plan, que comenzó a gestarse en 2001 y se aprobó e implementó a partir del año 2005.

Este documento fue afectado por diversos marcos conceptuales que se evidencian en la fundamentación del programa (ANEP-CEP, 2005).⁶² En consonancia con un período marcado, entre otras cosas, por las ciencias de la educación, se evidencia una notoria presencia de textos sobre planificación educativa, evaluación y teoría curricular provenientes mayoritariamente de autores españoles.⁶³ La posición pedagógica que establece el programa continúa con la línea establecida por perspectivas constructivistas y afirma la

⁶¹ En este apartado retomamos y reelaboramos algunas ideas del artículo publicado en 2014 en coautoría con la Mag. Cecilia Ruegger, la Mag. Ana Torrón y el Prof. Cleber Rodríguez, titulado *Representaciones y discursos de la educación física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales*.

⁶² El programa explicita seis fuentes en las que se basa para fundamentar sus objetivos, orientaciones y prescripciones, a saber: epistemológica, histórica, sociocultural, psicológica, pedagógica y fisiológica (ANEP-CEP, 2005).

⁶³ En la bibliografía se incluyen autores tales como Gimeno Sacristán, Ángel Pérez Gómez, Serafín Antúnez, entre otros (ANEP-CEP, 2005).

centralidad del niño en los procesos educativos. En este intento de establecer un marco de referencia que dé sustento al programa, se suman aportes de la psicología y su vinculación con las teorías del desarrollo y el aprendizaje motor. Se entiende necesario también explicitar fundamentaciones fisiológicas que expliquen las *fases sensibles* y se detectan aportes de ciertas categorías vinculadas a la corriente de educación psicomotriz. Al respecto, estará presente la preocupación por los estímulos perceptivos, el normal desarrollo perceptivo-motriz del niño y la idea de un comportamiento humano que unifica aspectos perceptivos, motores, afectivos y sociales. Se pone de manifiesto una unidad del comportamiento humano y se concibe a la conducta como síntesis que incluye todos los aspectos de la personalidad. La *conducta motriz*, al igual que en el programa de 1986, vuelve a ocupar un lugar central como categoría. En los objetivos generales de la Educación Física que se señalan en este documento, puede leerse:

El área de la Educación Física se [...] dirige a profundizar en el conocimiento de la conducta motriz como organización significante del comportamiento humano y asumir actitudes, valores y normas con referencia al cuerpo y a la conducta motriz. [...] 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-CEP, 2005, p. 17)

La conducta motriz se presenta como objeto de la educación física, tanto para fundamentar la disciplina como para ser la meta final de sus prácticas de intervención (Ruegger et al., 2014). Tal como se afirma en el programa, la educación física se ocupa de sistematizar las conductas motrices dirigidas a conseguir fines educativos. Por lo tanto, para este documento es clave también el concepto de *motricidad* en tanto manifestación de esa conducta motriz. Desde la noción de *motricidad* se entiende que el movimiento «no es solo la movilización mecánica de los segmentos corporales, sino la expresión de percepciones y sentimientos» (ANEP-CEP, 2005, p. 10). En continuidad con argumentos difundidos por la corriente psicomotriz, se subraya la importancia de concebir al cuerpo humano como unidad funcional que «confluye y finaliza en el cerebro que es la sede de la vida sensitiva y psíquica» (ANEP-CEP, 2005, p. 8).

En síntesis, según este programa, la educación física en la etapa de la escuela primaria tendrá como fin el desarrollo de la persona a través de la motricidad (ANEP-CEP, 2005). No es necesaria demasiada interpretación para identificar la similitud entre esta afirma-

ción y la Ciencia del Movimiento Humano Aplicada al Desarrollo de la Persona, construida por Le Boulch (1992), a la que ya hicimos referencia. Se trata de un objetivo que pone al docente en la tarea de velar por el *desarrollo normal* desde el punto de vista anátomo-funcional, perceptivo-motriz y afectivo-social. Si bien hay una breve referencia a la importancia de las *prácticas corporales*, término utilizado en el programa en tanto objetos de valor cultural, este documento parece poner el acento más bien en la necesaria contribución al desarrollo personal y al logro de una mejor calidad de vida (ANEP-CEP, 2005).

3.3.1 Gimnasia en el programa 2005: un contenido ausente

El programa pone en evidencia una discusión de orden epistemológico en la que se plantea la necesidad de establecer un objeto específico de enseñanza del que se ocupe la educación física. Desde la visión de este documento, poco colabora la diversidad de áreas que atraviesan al campo, como la actividad recreativa, la de salud, la animación sociocultural y el deporte de competencia. Urge, por lo tanto, establecer una «orientación sobre la composición y enfoque del área curricular, su estructuración, organización y límites, en definitiva: la opción que se toma en relación a la naturaleza del área» (Chavarría Navarro, 1993, en ANEP-CEP, 2005, p. 9). Definir esta orientación, siguiendo al programa, supone una reflexión y un cuestionamiento en torno a qué contenidos deben enseñarse y cuáles no, una delimitación en cuanto a los objetivos y un necesario acuerdo en la terminología. Se plantea que «habría que ponerse de acuerdo en los significados de los vocablos para que se designen los mismos conceptos (gimnasia, actividad física, ejercicio físico, movimiento, deporte, conducta motriz, educación física)» (ANEP-CEP, 2005, p. 9).

A partir de esta discusión, en el documento programático se puede leer cierto consenso en una definición, al menos provisoria, de aquello que debe incluirse como un saber propio del área. En este sentido, «los contenidos 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, capacidades condicionales)» (ANEP-CEP, 2005, p. 9). De esta lista de contenidos específicos que se explicitan llama la atención que no se nombre la gimnasia. El juego y el deporte, redefinido como *juego deportivo*, están presentes, pero la gimnasia en tanto contenido histórico no está visibilizada.

Con la intención de visualizar un panorama más detallado del programa, en el siguiente cuadro explicitamos los contenidos que se prescriben y también incluimos una reseña del nivel de desarrollo (bajo/intermedio/alto) que se indica según los ciclos de escolarización.

| | |
|---|---|
| Familias de movimiento | Prioridad en la etapa preescolar y en el primer ciclo escolar (1. ^{ro} y 2. ^{do} año), continúan presentes en el segundo ciclo (3. ^{ro} y 4. ^{to}), con menor acento, y no se prescriben para el último ciclo escolar (5. ^{to} y 6. ^{to} año). Se señalan como familias: apoyar, balancearse, empujar, lanzar, locomoción, recibir, reptar, rodar, rolar, saltar, suspenderse, traccionar, transportar, entre otras. |
| Juegos | Se prescribe con un nivel alto de desarrollo en todos los ciclos escolares. Se sugiere: juego libre, juego simbólico, juegos semirreglados, juegos reglados y juegos cooperativos. |
| Juegos deportivos | No está presente en los primeros años. Comienza en un nivel intermedio de desarrollo en el segundo ciclo escolar y se acentúa en los años siguientes. Se proponen: juegos deportivos individuales (juegos atléticos, gimnásticos o artísticos, de natación, tenis, etc.), juegos deportivos colectivos de campo y bate (béisbol, softball, etc.), juegos deportivos colectivos de cancha dividida o red y muro (tenis en parejas, vóleibol, bádminton, frontón, etc.), juegos deportivos colectivos de invasión (fútbol, handball, básquetbol, etc.). |
| Capacidades condicionales | Aparecen indicadas únicamente con un nivel intermedio en el último ciclo escolar. Se prescribe: resistencia general aeróbica, fuerza (del sistema muscular general y resistencia muscular localizada), velocidad, flexibilidad y movilidad articular. |
| Actividades en la naturaleza | Se indican simultáneamente con un nivel intermedio y alto (entendemos que depende de la propuesta seleccionada) en todos los ciclos escolares. Se recomienda: caminatas y actividades aeróbicas, actividades de orientación con bicicletas, patinetas y monopatín, actividades recreativas o deportivas, campamentos, actividades en el agua. |
| Actividades de expresión por el ritmo y la danza | Aparecen con un nivel intermedio en el ciclo inicial y 1. ^{er} y 2. ^{do} año escolar, y pasa a un nivel bajo para los siguientes ciclos escolares. Se indican: juegos rítmicos, series rítmicas, expresión gestual, expresión corporal, canciones, danzas tradicionales nacionales e internacionales. |

CUADRO 7. Síntesis de los contenidos del programa escolar 2005.

A partir de este cuadro observamos algunas ideas que cobran relevancia al momento de identificar el lugar que ocupa la gimnasia en este programa escolar. En primer lugar, queda en evidencia que se sitúa como un juego deportivo individual, es decir, se afirma su versión deportivizada, lo que continúa la línea del programa anterior de 1986. Esta decisión implica que en la trayectoria escolar la gimnasia, en tanto deporte, sea iniciada

en el segundo ciclo e intensificada su práctica en los dos años siguientes. Esta es la lógica que establece el programa para el abordaje del deporte.

En segundo lugar, no hay espacio para la gimnasia en las actividades de expresión. La danza, con su larga tradición en este tema, y las influencias recientes de la expresión corporal⁶⁴ parecen ser las disciplinas que más se ocuparán de este tema. En este asunto, el ritmo también toma cierta distancia o al menos no se visualiza un vínculo directo entre este y la gimnasia.

Por último, a las familias de movimiento y las capacidades condicionales se les otorga un estatus de contenido propio y parecen no ser más objetos específicos de la gimnasia. En el primer caso, se entiende que familia de movimiento «es el conjunto de movimientos que comparte el mismo eje cinético (parte de un mismo programa de movimiento)» (ANEP-CEP, 2005, p. 24). Entendemos necesario detenernos brevemente en este término, que, como vimos, aparece anteriormente en el programa de Educación Física Básica de la formación inicial (MEC-ISEF, 1992). Esta expresión también puede rastrearse dentro de los legados de la corriente alemana. Las familias de movimiento (*bewegunsfamilie*) se impusieron en el ámbito de la gimnasia como concepto y metodología para designar una serie de técnicas que se desprenden de un mismo patrón motriz. Desde ese primer eslabón (forma básica de movimiento) se desarrollarán todas las demás formas de movimiento superiores de la misma familia, como un encadenamiento, de manera tal que aquello que sea enseñado signifique permanentemente una construcción sobre lo anterior y una preparación para lo siguiente (Koch y Meilke, 1968). Se trata de un concepto que tuvo una resignificación local particular:

En Alemania había un profesor que se llamaba Otto Hanebuth que fue el que creó los caminos de aparatos, que después llegaron acá y fueron modificados. Está bien que fueran modificados porque somos pobres,

⁶⁴ La expresión corporal, en tanto disciplina que logró consolidarse en vínculo con el ámbito artístico y educativo, también influyó en las prácticas de enseñanza de la educación física (Vázquez, 1989). Resultó ser una respuesta atractiva para contrarrestar la deportivización de la educación física. En la región se destaca la propuesta impulsada por la profesora argentina Patricia Stokoe. Si bien es posible rastrear manifestaciones de esta disciplina en la década de los sesenta y setenta, el impacto en la educación física para el caso uruguayo será mucho tiempo después. Al interior del ISEF, se crea por primera vez la asignatura Expresión Corporal con el plan de estudios 2004 (MEC-ISEF, 2004) y en el ámbito escolar aparece de forma explícita recién en el programa 2005 (ANEP-CEP, 2005).

pero él lo trabaja para fijar la técnica del movimiento. Entonces, voltereta en el plano inclinado, voltereta en el plano horizontal, voltereta en la barra fija y terminaba en mortal al frente. Era el momento donde se estaba trabajando con mayor fuerza la noción de familia de movimiento. La familia de movimiento, en este caso, tiene un núcleo cinético que es el rodar y entonces lo trabajaba en las distintas posibilidades. Cuando llegaron a nuestros países no teníamos para hacer todo eso, entonces nos quedamos con el nombre y construimos otra cosa. [...] era muy claro entender lo del núcleo cinético. La noción de familia de movimiento la trajimos nosotros de Alemania en 1971. (Weiss, comunicación personal, 2018)⁶⁵

Importa observar la resignificación permanente que supuso a nivel local de algunos términos y expresiones que fueron importadas de otros contextos, algo no muy lejano a lo que aconteció desde las primeras propuestas promovidas por Lamas. Una apropiación de conceptos, métodos y orientaciones abre nuevas interpretaciones que se ajustan a los contextos locales.

Con una perspectiva muy emparentada a la visión local (Weiss, 2018), Giraldes señala que:

Familia de movimiento viene de la terminología alemana de la gimnasia en grandes aparatos, gimnasia deportiva o gimnasia artística ahora. En esa gimnasia se inició la terminología familia de movimiento, entendiendo por familia a aquellos movimientos que biomecánicamente eran muy semejantes. Entonces estaban las familias de los roles, los apoyos, los balanceos, las suspensiones. Uno trabajaba en una clase en los apoyos en el cajón, en la colchoneta, en las paralelas, en las anillas, en la barra. Se trabajaba en todos los aparatos y en el suelo. Por ejemplo, trabajabas los giros en el suelo, en el cajón, en la barra, en la paralela, en las anillas; ahí nace lo de familia de movimiento. Nunca hubo confusión sobre eso. Por ahí nadie se dedicó a hablar específicamente de este tema,

⁶⁵ La profesora Irene Weiss fue docente de ISEF desde la década del setenta hasta el año 2000. En su extenso pasaje por la institución estuvo muy vinculada a los cursos de las prácticas docentes (TEPRAD I y II). En la década del sesenta, fue becada a la Escuela Superior de Deportes de Colonia, en Alemania. Desde su regreso, fue una protagonista clave en la difusión local de lo que en esta tesis llamamos corriente alemana contemporánea.

pero las familias eran de lo que se iba construyendo metodológicamente desde el suelo y se llevaba sucesivamente a los grandes aparatos, que implicaban una mayor complejidad. Era una concepción metodológica. (Giraldes, comunicación personal, 2018)

En este sentido, el programa escolar de 2005 consolida aquella reconfiguración que habíamos señalado al interior de la formación inicial con el plan de estudios de 1992. Es decir, se trata de una nueva orientación definida como educación física de base o básica, de corte fuertemente psicomotriz que incorpora ciertos objetos inicialmente identificados con la práctica gímnica. En este caso en particular, nos referimos, por un lado, a una educación del movimiento basada en las familias de ejercicios que deviene ahora en familia de movimientos (caminar, lanzar, rodar, trepar, etcétera). Por otra parte, aquellas valencias (fuerza, resistencia, etcétera) que eran objeto de las gimnasias formativas dentro de la categoría formación corporal ahora son reconocidas como capacidades condicionales inscriptas en este nuevo discurso que aboga por una educación física de base.

En cada uno de los contenidos de este documento se intentó explicitar un breve concepto que estableciera un punto de partida. Recordamos que se trató de un documento con una preocupación explícita por establecer acuerdos en las terminologías utilizadas, aspecto que ya mencionamos anteriormente. Pero llama la atención que tal consenso no se lograra para el caso de la gimnasia, algunas de cuyas categorías o contenidos, como vimos, se desdibujaron en otros contenidos. Al respecto es oportuna la visión de uno de los protagonistas que elaboraron el programa:

Esto fue en equipo, no fui yo solo. La gimnasia no concitaba unanimidad en su definición. Entendíamos cosas diferentes sobre lo que era la gimnasia, no porque sea de ahora, siempre fue así. Ante estas dificultades de definición preferimos no tomar el nombre de *gimnasia*. No lo usamos, no porque no estuviéramos de acuerdo con que los contenidos históricos de la gimnasia no tenían que estar, sino porque había discrepancias en el alcance. Temíamos que, si se decía *gimnasia*, se entendiera gimnasia deportiva o de competencia. Para evitar eso no pusimos el nombre *gimnasia*, pero pusimos los contenidos, [...] pusimos otros términos que son más o menos similares. (Gomensoro, comunicación personal, 2018)

Entendemos, de cualquier manera, que este temor a deportivizar la gimnasia no se evitó, ya que en definitiva se la ubicó dentro de la variedad de deportes individuales que podían ser enseñados.

3.4 Síntesis del capítulo

En este apartado final damos cuenta de algunas ideas con el fin de reafirmar ciertas consideraciones que fueron insinuadas durante este capítulo. Inicialmente, proponemos problematizar el rumbo educativo en el que se afianzó la educación física infantil y visualizar finalmente el lugar en el que se reubica a la gimnasia.

La educación física destinada a la infancia reafirma su potencial educativo y procura el desarrollo normal del niño a través de la motricidad, entendiendo que el objeto de esta disciplina es el ser humano en su unidad y globalidad.

Esta premisa, en tanto discurso naturalizado, configuró el sentido totalizador que asumió la educación física y legitimó (y aún hoy legitima) la intervención en la población infantil. En los diferentes documentos que analizamos tanto del ámbito de la formación inicial como del ámbito escolar, se instala la idea de una educación física que pregona por el desarrollo y la integración de diferentes capacidades. El sujeto en tanto *unidad bio-psico-social* es la máxima que orienta la intervención educativa. En este marco, pensar la enseñanza de la educación física implicará ante todo entender la conformación de esta unidad psicosomática y develar los procesos *interiores* que se producen en el acto de aprender. Todo ello en beneficio de intervenir con mayor éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendido en este contexto como un proceso único.

En este punto, es posible señalar que las fundamentaciones y las prescripciones de la asignatura Educación Física Básica que vimos al interior del ISEF, por un lado, y las argumentaciones del programa escolar 2005, por otro, muestran solidaridades con las configuraciones propias de una didáctica psicologizada (Bordoli, 2015). Tal como sostiene Bordoli (2015), desde esta perspectiva «el axioma primero sobre el que se construirán los diversos enunciados didácticos es el desarrollo» (p. 44). Las ideas positivistas y evolucionistas que sentaron las bases científicas de la evolución humana serán retomadas por las diversas escuelas psicológicas y afectarán el terreno de la enseñanza. Siguiendo a Bordoli (2005),

el centro de reflexión didáctica estará en los sujetos de aprendizaje, en la posibilidad de intervenir, regular, graduar sus procesos. Ya no bastará con desagregar los diversos saberes en átomos de conocimiento, ahora será necesario desagregar al sujeto en sus etapas evolutivas, así como en sus diversas capacidades, conductas, competencias. (p. 21)

Cabe señalar que el niño visto como un ser en evolución, incompleto, cuyas capacidades necesariamente se deben estimular para un normal desarrollo, es una representación que bien puede ser rastreada desde la incipiente educación del cuerpo de la escuela vareliana. Pero los postulados de la corriente de educación psicomotriz con Le Boulch como referencia central supusieron una reedición más sofisticada de aquel discurso evolucionista al incorporar avances de diferentes campos de conocimiento, entre ellos, la neuropsicología, la neurofisiología, la psiquiatría, etcétera.

Este suelo epistémico afectó de forma general al campo de la educación, no solo al de la educación física, un campo que veía con preocupación los altos niveles de fracasos escolares. Como bien señala Bordoli (2015), en la década de los noventa se promovieron diferentes investigaciones a nivel local sobre las condiciones de los niños y las familias en situaciones de pobreza,⁶⁶ en las cuales en parte se indagó la alteración del desarrollo psicomotor y su impacto en el desempeño de los niños. Nos referimos a un período en el que aún se evidenciaba el deterioro ocasionado por el gobierno militar dictatorial y en el que estaba acentuada la preocupación por reinstalar un sistema educativo de mayor calidad y equidad. De hecho, atender las insuficiencias de los aprendizajes fue una preocupación central en el escenario escolar de los noventa (Operti y Villagrán, 2003).

Desde esta breve referencia a estudios y preocupaciones educativas de dicha década y en un contexto de auge de las ciencias de la educación, pretendemos comprender la recepción más que favorable del entorno educativo para la impronta de corte psicomotriz que había asumido la educación física. Es decir, en tanto disciplina educativa, se consolida una educación física que educa por el movimiento e interviene positivamente considerando e integrando aspectos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales. Como

⁶⁶ Nos referimos en particular a la investigación del Grupo Interdisciplinario de Estudios Sociales, del Departamento de Psicología Médica de la Facultad de Medicina (Udelar), que aparece en el libro *Cuidando el potencial del futuro. El desarrollo de niños preescolares en familias pobres del Uruguay*, publicado en 1996.

resultado se espera un desarrollo normal del niño que favorezca, entre otras cosas, un mayor nivel en los aprendizajes escolares. Nada más apropiado para esta tarea que los aportes conceptuales y prescriptivos de la corriente de educación psicomotriz.

En este contexto, la educación física infantil se manifiesta, en tanto campo especializado, al interior del ISEF. Se visualiza, como ya señalamos, en el plan de estudios 1992, dentro del programa de la asignatura TEPRADE I (práctica docente escolar). De cualquier manera, tanto en el ámbito escolar como en el de la formación inicial, parece cobrar mayor visibilidad la orientación definida como *educación física básica o de base*, modalidad que se apropió de las *novedosas* orientaciones y prescripciones de corte psicomotriz y las difundió. En definitiva, si bien la Educación Física Básica se distingue de la Educación Física Infantil por su alcance más amplio, que abarca todas las franjas etarias, los conceptos de corte psicomotriz que difundió marcaron una hegemonía en la orientación que debía asumir la educación física destinada a la infancia.

La Educación Física Básica o de Base compartirá objetos de enseñanza inicialmente identificados con la gimnasia. En este solapamiento cobran destaque aquellos aspectos vinculados a la educación del movimiento, categoría hasta entonces ineludible de las gimnasias formativas.

Este aspecto fue advertido en el desarrollo del capítulo cuando dimos cuenta de algunas continuidades o desplazamientos acontecidos entre Gimnasia Formativa I y Educación Física Básica del plan 1992 del ISEF. Con esa premisa como punto de partida, nos interesa volver a la categoría *educación del movimiento* con el fin de situarla en el influyente contexto de la corriente psicomotriz. Para ello, resulta más que oportuno recuperar algunos fragmentos de un artículo de Dallo (1986), que nos permitirá comprender los sentidos otorgados a esta categoría, su relación con la gimnasia y las afectaciones del discurso psicomotriz.

Según Dallo (1986), la educación del movimiento daba cuenta del desarrollo de la capacidad motora del hombre, entendiendo dicha capacidad 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 a una educación del movimiento (capacidad motora) que no se reduce a las prácticas gímnicas, sino que implica cualquier otro tipo de mo-

vimiento propio de la danza, el deporte, el juego, etcétera. Pero según este autor, no es posible una educación del movimiento sin la posibilidad de un trabajo sistemático e intencionado que tuviera como fin la ejercitación de la coordinación (Dallo, 1986).⁶⁷ En este sentido, justifica la tarea específica de la gimnasia señalando 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, bailar 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 debe ocuparse, tal como diría Seybold (1970), de *cultivar* el movimiento superando las formas rígidas (técnicas) presentes en los deportes. En ese sentido, la práctica gímnica pretende romper con las *estereotipias* creadas en el deporte y ahí radica su papel central en una educación del movimiento. Un rasgo característico del texto de Dallo es la actualización del debate entre gimnasia y deporte en relación a los *problemas* de movimiento. En este sentido, el autor señala que un deportista 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» (Dallo, 1986, 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)

Educar el movimiento es concientizar y reconocer el propio cuerpo, sus posiciones, movimientos segmentarios y totales, aspectos sumamente teñidos por la práctica psicomotriz. No sorprende, por lo tanto, que Dallo (1986) mencione el planteo particular que

⁶⁷ Al respecto plantea: «La coordinación como el ritmo, es un componente permanente de todo movimiento. Es bien sabido que no hay movimiento y/o posición eficaz si no hay una buena coordinación. Y cada vez que me muevo la coordinación está en juego» (Dallo, 1986, p. 28).

Francia propone frente al *problema del movimiento* desarrollando los fundamentos psicomotrices. Estos estudios y evoluciones, dirá 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 movimiento⁶⁸» (p. 24).

Si el problema de la educación del movimiento se plantea en términos de una disponibilidad corporal para elaborar una imagen motora y dar una respuesta adecuada a la situación que se enfrenta, la educación física básica jugará un papel importante en este asunto en tanto colaborará con el desarrollo de las habilidades básicas que cimentarán todos los aprendizajes (MEC-ISEF, 1992). En ese sentido, tomar conciencia de las distintas partes del cuerpo, las dimensiones, los ejes y los planos, interiorizar la imagen corporal y la conciencia postural, y desarrollar la coordinación en sus más variadas expresiones (óculo-manual, óculo-pedal, locomotriz, etcétera) son algunos de los contenidos presentes en este curso alineados con la impronta que adquiere la educación del movimiento desde las afectaciones del discurso psicomotriz.

En el ámbito escolar, algunos conceptos que anteriormente estuvieron ligados a la gimnasia pasan a inscribirse en la órbita de la educación física de base. En este sentido, la gimnasia se visualiza en el programa 2005 ligada al deporte (juego deportivo), lo que consolida la perspectiva difundida en el programa escolar anterior.

Si bien en la confección del programa del 2005 se intentó que la gimnasia no quedara ligada a una modalidad deportiva (Gomensoro, 2018), la manera explícita en la que aparece es dentro de los juegos deportivos individuales. Poco más podría decirse de lo que se incluye como enseñanza de la gimnasia, ya que «juegos gimnásticos o artísticos» es la única referencia a la gimnasia en el programa escolar (ANEP-CEP, 2005). Sin embargo, al momento de rastrearla resulta más significativo lo que no se dice sobre esta práctica y observar las decisiones que se tomaron en la confección del programa. Nos referimos a las capacidades condicionales o las familias de movimiento que, en tanto contenidos del programa, se separan de la gimnasia y se inscriben en el entramado argumentativo de la educación física de base. Esta orientación, como ya señalamos en el desarrollo de este

⁶⁸ El resaltado es del autor.

capítulo, fue difundida por el curso Educación Física Básica, asignatura insigne del plan de estudios de 1992. En este diálogo con la formación inicial, la gimnasia en el ámbito escolar, al menos desde el lugar en que es ubicada en el programa, parece estar más próxima a los cursos de Gimnasia Artística que a los de Gimnasia Formativa presentes en el ISEF de los noventa.⁶⁹

Aquella preocupación por *cultivar el movimiento* y lograr una disponibilidad corporal que supere las estereotipias propias de la técnica deportiva será tarea para la indiscutida educación física de base, que desplazará a la gimnasia. Este desplazamiento reafirma a la gimnasia en su condición de deporte individual, que tendrá sus propias técnicas a enseñar provenientes de la gimnasia artística. Con la evidente limitante de recursos materiales e infraestructura, estas técnicas se reducen nuevamente a ciertas destrezas en suelo, tales como la voltereta, el paro de manos y la rueda de carro, que han marcado la identidad hegemónica de la gimnasia en el ámbito escolar.

Un nuevo rumbo se establecerá en el campo de la educación física con el advenimiento de las ciencias sociales y humanas, que vendrán a interrogar y cuestionar el tradicional suelo epistémico de corte pedagógico y biológico que edificó la educación física. De este quiebre, que se reflejó en el plan de estudios de 2004 del ISEF (CNEF, 2004) y en el programa de educación física escolar vigente (ANEP-CEIP, 2008), daremos cuenta en el próximo capítulo.

⁶⁹ En el plan de estudios de 1992, la gimnasia estaba conformada por cursos de Gimnasia Formativa (I y II), Gimnasia Artística (I y II) y Gimnasia Rítmico-Deportiva (MEC-ISEF, 1992).

CAPÍTULO 4. Un campo ecléctico especializado en infancia: ¿el retorno de la gimnasia?

Arribamos a un último período, marcado por la inclusión en la formación inicial de la asignatura Educación Física Infantil (EFI), perteneciente al plan de estudios 2004 del ISEF. Con una fuerte carga horaria, estará presente por más de una década hasta el año 2017, cuando será retirada de la malla curricular del nuevo plan de estudios.⁷⁰ Durante ese período, esta unidad curricular estuvo atravesada por diversos enfoques que marcaron algunos quiebres conceptuales y prescriptivos, que veremos más adelante.

El otro mojón que nos interesa destacar en este último período refiere a la creación de un nuevo programa de educación física escolar elaborado en el año 2008. Este documento nos permitirá observar en qué medida el ámbito profesional adopta los cambios que se venían gestando en el escenario de la formación inicial. Se trata de un documento programático que continúa vigente y rige para todas las escuelas primarias de Uruguay.

En este último trayecto de la tesis, la tarea nuevamente consiste en visualizar la conceptualización y el sentido de la gimnasia al interior de este campo especializado en infancia, para advertir una confluencia de discursos que caracterizaron al escenario de la formación inicial y el ámbito escolar.

4.1 Los legados de la bibliografía española

Entre las diversas influencias que consolidaron la educación física infantil, nos interesa destacar en este último tramo, la abundante producción española que a partir de los años noventa impactó fuertemente en la región.

⁷⁰ La asignatura EFI sigue vigente en el plan de estudios 2014. Ese diseño curricular fue elaborado en forma conjunta entre ISEF y ANEP, y otorga el título de licenciado en Educación Física con opción Prácticas Educativas. Actualmente, este plan se lleva a cabo en la sede del ISEF ubicada en la ciudad de Rivera, una de las cuatro sedes que están distribuidas en el país. Para abordar nuestro objeto de indagación optamos por no incluir este programa de EFI; en cambio, circunscribimos el análisis a los planes y programas que han sido elaborados únicamente bajo la órbita institucional del ISEF.

Dentro de las transformaciones que España atravesaba en el campo de la educación hacia fines de los años ochenta y principios de los noventa, destacamos la incorporación de los estudios superiores en educación física al ámbito universitario. En el análisis que realiza German Hours (2012) sobre la influencia de la producción bibliográfica española en el campo de la iniciación deportiva, este pasaje a la universidad implicó directamente un aumento en la producción escrita en el campo como resultado de la publicación frecuente de trabajos finales de grado y postgrado. Esta producción cada vez más numerosa, no influyó solo en el área deportiva, sino también en diversas temáticas nucleadas en las llamadas Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Siguiendo el análisis que Villa (2006) elabora para el caso argentino, los textos provenientes de España fueron determinantes para el pujante campo de la educación física en la infancia. A nivel local, los discursos y sentidos construidos en torno a esta especialidad también se verán afectados por esta intensa producción. Editoriales como Inde, Gymnos, Hispano Europea y, sobre todo, Paidotribo serán las responsables de la gran afluencia de textos que engrosaron la oferta bibliográfica de la educación física y, en especial, de aquella destinada a la infancia. Autores como Domingo Blázquez Sánchez, Eugenia Trigo, Marta Castañer, Oleguer Camerino, Teresa Lleixá, Benilde Vázquez, entre otros, formaron parte de la lectura obligada de fines de la década del noventa y principios de este siglo. Reconocemos que intentar agrupar a todos ellos en una misma línea de pensamiento o corriente conceptual sería una tarea muy compleja. Entre otras cosas, implicaría un reduccionismo forzoso del amplio abanico temático y conceptual que puede ser rastreado en la obra de dichos autores. De cualquier manera, para el objeto que indagamos nos interesan fundamentalmente los trabajos de Trigo (1999, 2000) y Castañer y Camerino (1991), que formaron parte del marco conceptual del curso de Educación Física Infantil del ISEF (MEC-ISEF, 2004), así como del actual programa de educación física escolar (ANEP-CEIP, 2008).

El punto a destacar en las producciones de estos autores españoles es la consolidación de un discurso particular del cuerpo y del movimiento arraigado en los postulados psicomotrices y fenomenológicos. En Castañer y Camerino (1991) no se abandonarán los conceptos de esquema corporal, conciencia corporal, conocimiento del cuerpo propio, lateralidad, temporalidad y toda una lista de capacidades definidas como *perceptivo-motrices*. De la misma manera, continuará vigente la idea de una educación física o educación motriz de base regida por las prescripciones de las teorías del desarrollo y del

aprendizaje motor. En el caso de Trigo (1999, 2000), hay continuidades conceptuales con Castañer y Camerino (1991), pero es más evidente su adhesión a la Ciencia de la Motricidad Humana de Manuel Sergio.⁷¹ Esta perspectiva de corte fenomenológico, difundida y reconstruida en las obras de Trigo, fue una fuerte orientación a nivel local, que encontró adhesiones para fundamentar la educación física destinada a la infancia.

Como es sabido, la preocupación central de Sergio giró en torno a la motricidad humana y, según Rogério dos Anjos (2010), intentó superar la impronta cartesiana y positivista con la que se forjó la educación física desde sus orígenes. No pretendemos aquí un análisis riguroso de las diversas líneas de pensamiento que orientaron la producción de este filósofo portugués. Para ello sería necesario profundizar en categorías tales como *práctica, dialéctica y totalidad*, que incorpora desde una perspectiva hegeliano-marxista, e identificar los aportes que extrae de Gastón Bachelard en relación a la ruptura epistemológica” y de Thomas Kuhn con la idea de superación de paradigmas. Según Dos Anjos (2010), a estos marcos conceptuales que nutren la producción de Sergio se suman otras influencias, como la teoría de la complejidad de Edgar Morin, los aportes de Michel Foucault en torno a las relaciones entre cuerpo y poder, el análisis de la educación física y el deporte que plantea Pierre Parlebas y, fundamentalmente, la fenomenología de Maurice Merleau Ponty, que concibe un cuerpo consciente, un cuerpo que nos permite sentir, percibir y estar en el mundo, un cuerpo-sujeto en oposición a cuerpo-objeto. En este intento de superar el instrumentalismo característico de la educación física, Sergio (1996) señala que

la educación física continuará la alienación en cuanto física, puesto que esta palabra presenta una clara significación ideológica. En la realidad la educación física puede llevar a una definición de hombre conformista, inmovilizada en el tiempo [...], la educación física debe procurar entenderse como rama de una ciencia independiente y autónoma y por eso, con un objeto de estudio que no ofrezca dudas sobre sus fundamentos lógicos, epistemológicos y existenciales. (Trigo, 1999, p. 74)

⁷¹ En su tesis doctoral, titulada *Hacia una epistemología da motricidade humana*, publicada en 1987, Sergio no solo defiende la existencia de una Ciencia de la Motricidad Humana, sino que también propone la creación de facultades de Motricidad Humana. Es reconocida su influencia en el ámbito de la educación física brasilera, donde estuvo vinculado como profesor de diferentes centros de formación, entre ellos la Universidad Estatal de Campinas, en las décadas del setenta y ochenta.

Los supuestos ideológicos con los que carga el significante *física* son superados en la teoría de Sergio por una concepción sistémica del ser humano según la cual el movimiento ya no es solo una cuestión mecánica, sino producto de una intencionalidad que denota un proyecto de vida. Las grandes dimensiones de la persona humana tienen su base, al decir de Sergio (1995),

na *corporeidade* (o Homen é presença e espaço na História, com o corpo, desde o corpo e através do corpo); na *motricidade* (que é virtualidade para o movimento intencional, que persegue a transcendência); na *comunicação e cooperação* (o sentido do outro da sua indispensabilidade ao meu estar-no-mundo); na *historicidade* [...]; na *liberdade* (passar do reino da necessidade ao reino da liberdade é a expressão omnilateral de um sujeito histórico, simultaneamente reflexo e projecto); na *noosfera* (ou reino do espírito e da cultura, onde a especialização dos vários saberes re-adquire o sentido da totalidade humana); na *transcendência* (ser humanamente é agir para ser mais). (p. 24)⁷²

Estas dimensiones nucleas el nuevo concepto de *hombre* que pretende en su obra. Un hombre que en la totalidad cuerpo-alma-naturaleza-sociedad procura trascender (Sergio, 1995). Como ya señalamos, estos postulados de la Ciencia de la Motricidad Humana son recuperados por Trigo (2000), quien afirma el camino a seguir:

La Ciencia de la Motricidad nace como una nueva *ciencia del hombre*. Lejos de los planteamientos mecanicistas y biologicistas 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)⁷³

Conocer la obra de Sergio supuso una vía de entrada a la fenomenología de Merleau Ponty, pero no olvidemos que la influencia fenomenológica al interior del campo ya se advertía en los postulados de Le Boulch. La Ciencia de la Motricidad Humana de Sergio así como otros trabajos de corte fenomenológico se difundieron en la región con eviden-

⁷² Las cursivas son del autor.

⁷³ Las cursivas son de la autora.

tes diferencias en las recepciones locales. En este punto se destaca el caso brasileño, en tanto puede considerarse como el de mayor difusión que se inició en la década de los ochenta (Quintão et al., 2013).

En relación a la presencia de la fenomenología en la educación física brasilera, Quintão et al. (2013) señalan que «e só a partir da década de 1990, sobretudo com os trabalhos de Kunz y Nóbrega, que podemos afirmar o estabelecimento de uma tradição de estudos fenomenológicos na educação física»⁷⁴ (p. 10). A diferencia de esta trayectoria, no es posible para el caso uruguayo rastrear una producción académica dentro del campo de la educación física desde una perspectiva fenomenológica. Sin embargo, los conceptos de *motricidad* y *corporeidad* con arraigo en esta tradición teórica edificaron los nuevos pilares que legitimaron y dieron sentido a la educación física destinada a la infancia. Estas influencias de lo que en esta tesis podríamos llamar *corriente española* son visualizadas a continuación en el análisis de documentos programáticos de la formación inicial y del ámbito escolar.

4.2 Educación Física Infantil: una asignatura clave del plan 2004

Si bien se pueden apreciar diferencias sustanciales con el plan de estudios de 1992, el nuevo diseño curricular del año 2004 mantuvo una estructura similar en lo que respecta a la inscripción de las diferentes unidades curriculares en áreas de conocimiento. Al igual que el plan anterior, quedaron configuradas tres áreas: área de las ciencias de la educación, área de las ciencias biológicas y área técnico-profesional. En esta última, destinada a «introducir contenidos técnicos específicos» (MEC-ISEF, 2004, p. 5), fue ubicada la asignatura EFI. Se trató inicialmente de un curso anual presente en el primer año de la formación y que tuvo la mayor carga horaria de todos los cursos presentes en dicho año.⁷⁵

⁷⁴ En este artículo, Quintão et al. (2013) procuran identificar un referencial fenomenológico en el campo de la educación física brasilera. Estas referencias pueden ser rastreadas a partir de la década de los ochenta. En este sentido, consideran cinco principales registros representados por los autores Silvino Santin, Sergio, Wagmer Wey Moreira, Elenor Kunz y Terezinha Petrúcia da Nóbrega.

⁷⁵ En cuanto a la carga horaria de los cursos del área Técnico Profesional presentes en el primer año, EFI encabeza la lista con 128 horas. Le siguen Juego y Recreación (96 horas), Educación Rítmico-Musical

En la dinámica del curso y a lo largo de su trayectoria, en la que participaron muchos docentes, EFI se dispuso abordar dos grandes bloques temáticos que diferenciaban una educación física en etapa preescolar y otra en etapa escolar. Con el correr de los años, es posible identificar cambios significativos en su estructura y contenidos. No pretendemos hacer un recorrido exhaustivo y minucioso de este largo período, porque nos llevaría a examinar las particularidades y la impronta de los distintos subgrupos que nutrieron al colectivo docente de esta asignatura. Fundamentalmente interesa concentrarnos en el punto de partida de este curso en el que se advierten proximidades con los postulados de Trigo y las incorporaciones conceptuales que se producen años más tarde con la afectación de las producciones reconocidas dentro del Movimiento Renovador de la Educación Física brasileña.⁷⁶ Con más o menos adhesiones entre este colectivo docente, dichas perspectivas, a nuestro entender, fueron parte también de los discursos que orientaron el rumbo de una educación física destinada a la infancia al interior de la formación inicial y también de aquello que se debía fundamentar y prescribir en el escenario escolar.

4.2.1 Primeras ediciones de EFI: continuidad paradigmática

En su versión inicial, EFI mantuvo una estructura similar con el curso de Educación Física Básica, del plan anterior. Pero a diferencia de esta asignatura, el recorte en una franja etaria específica (infancia) parece marcar el objeto de esta nueva asignatura, cuya premisa central es el desarrollo de ciertas capacidades y habilidades implícitas en el binomio cuerpo-movimiento.

En la fundamentación del curso se señala que la «Educación Física Infantil propone al estudiante de Educación Física recorrer el amplio espectro del niño en movimiento, en sus distintas manifestaciones primarias y básicas, sustento de instancias de coordinaciones superiores» (MEC-ISEF, 2004, Programa de Educación Física Infantil, p.1). Para ello se propone «presentar un campo de conocimiento especializado con relación a una etapa

(64 horas), Expresión Corporal (32 horas) y Educación de la Voz (16 horas). De hecho, junto con el curso de Práctica Docente, son las asignaturas de mayor carga horaria del plan 2004 (MEC-ISEF, 2004).

⁷⁶ Nos referimos a los cambios propuestos para la educación física brasileira a partir de la década de los ochenta (González, 2016). Una de las obras de mayor influencia fue el texto *Metodologia do Ensino da Educação Física*, del denominado Colectivo de Autores, integrado, entre otros, por Bracht, C. Soares y Lino Castellani Filho.

particular en la vida del hombre –la niñez-, donde el aprendizaje corporal tiene especial relevancia en la formación general del individuo» (MEC-ISEF, 2004, Programa de Educación Física Infantil, p. 1). Interesa particularmente en esta cita el reconocimiento explícito de un campo de conocimiento especializado en la niñez, que constituyó para este curso el objeto a ser enseñado. Este campo, que enfatiza el amplio espectro del niño en movimiento y su aprendizaje corporal, continuará siendo solidario con las ideas evolutivas y desarrollistas exploradas en los capítulos anteriores. El eje seguirá puesto en el movimiento y sus posibilidades de evolución, que van desde sus formas más básicas y precarias hasta alcanzar grados de coordinación superiores.

En relación a los ámbitos de intervención, se señala que este curso tiene como objetivo «guiar en el descubrimiento del valor formativo y alcances de la Educación Física Infantil en el ámbito educativo formal y no formal» (MEC-ISEF, 2004, Programa de Educación Física Infantil, p. 1). A esta preocupación de orden conceptual, que pretende problematizar sentidos y alcances de este campo especializado, se suma otra de tipo más prescriptivo y operativo. De esta manera, se explicita la intención de «facilitar conocimientos que contribuyan a desarrollar habilidades de selección de actividades de Educación Física Infantil según distintas necesidades y objetivos» (MEC-ISEF, 2004, Programa de Educación Física Infantil, p. 1). Esta combinación de objetivos representó la clave que mantuvo alta la valoración del estudiantado sobre este espacio curricular, tal como lo expresa uno de sus docentes:

Era un curso que tenía mucha centralidad en el plan de estudios 2004, en el sentido que era de las primeras materias que tematizaba ya de primera a la educación física. Obviamente, el eje estaba puesto en infancia. Tenía un equilibrio entre lo herramental y lo conceptual. En aquel entonces, ese equilibrio tendía hacia lo herramental, cosa que era muy bienvenida [...]. Recuerdo de mi época como estudiante que, cuando egresabas y empezabas a trabajar en el campo profesional, generalmente el ámbito de la primera infancia era una salida laboral bastante precoz y en ese momento recurrías al cuaderno de EFI, a los materiales de EFI, porque tenía esta cuestión de sistematización de los contenidos, organización de clases y actividades. Todo esto era muy valorado por los estudiantes, [...]

era un curso que marcaba. Era la primera materia y de las únicas, salvo Práctica Docente, que te enfrentaba a pensar el quehacer de la educación física. (Scarlatto, comunicación personal, 2019)⁷⁷

Esta alta valoración, como se puede advertir, respondía fundamentalmente a la variedad de herramientas conceptuales y prescriptivas que los estudiantes ponían a circular de forma directa tanto en los espacios de práctica docente como en sus primeras experiencias laborales. No sorprende, por lo tanto, la relación de EFI con la asignatura Práctica Docente I, enfocada en las prácticas docentes en escuelas primarias.

En cuanto a la bibliografía básica y complementaria que se explicita en el programa, se observa la tendencia hacia autores españoles ya insinuada en el programa de Educación Física Básica del plan anterior (MEC-ISEF, 1992). La lista está conformada por autores como Castañer y Camerino (1991), Olivera Beltrán (1992), Trigo (2000), Blázquez Sánchez (1986), Sánchez Bañuelos (1992), Ruiz (2001), entre otros. En igual cantidad, producciones argentinas también fueron un insumo importante para la asignatura EFI. Las obras de Giraldes (1983, 1994) y Mario López (1989) continuarán vigentes en la bibliografía del curso. Dentro de las influencias provenientes de Argentina, también cobra destaque el libro *La educación física en la primera infancia*, de Jorge Gómez y Lady González (1985). Se trató de un libro clave para pensar la educación física en la edad preescolar que ya estaba presente en el curso anterior de Educación Física Básica y que permanecerá en toda la trayectoria de la asignatura EFI.

Por otra parte, en la bibliografía de EFI, el reconocido texto *Teoría del movimiento*, de Meinel y Schnabel (1987), y el libro *Fichas de actividades gimnásticas. La coordinación motriz: Juegos y formas jugadas en el ámbito escolar y la iniciación deportiva*, de Andreas Kosel (1996), constituyen las únicas referencias visibles de producción alemana, lo que marca claramente una declinación de esta corriente. En el primer caso, se extrae la reconocida clasificación de las capacidades coordinativas que establecen los

⁷⁷ La profesora Inés Scarlatto ingresó como docente del curso EFI en el año 2009. Tuvo un protagonismo clave en las reformulaciones que se venían haciendo dentro del curso. En esta revisión cobra destaque el vuelco hacia las producciones provenientes de Brasil. Desde el 2013 al 2015 estuvo becada en la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, en Brasil. Desde el exterior siguió participando en las reformulaciones de EFI, aportando perspectivas provenientes de dicho país. En su retorno en el año 2015, continuó su labor como docente de esta asignatura.

autores.⁷⁸ En el segundo, importan las diferentes propuestas que se describen en el libro para el desarrollo coordinativo,⁷⁹ que, como veremos más adelante, es un problema abordado en el curso.

Si señalamos que se trató de un comienzo marcado por la predominancia de la abundante producción española, no sorprende la estructura de los contenidos que organizan a la asignatura EFI, sistematizados en el siguiente cuadro.

| | |
|---|--|
| <p>Unidad 1. Dimensión y alcance de la educación física infantil</p> | <p>Objetivos de EFI; sistematización de contenidos para el desarrollo de la corporalidad y la motricidad: Formas de llevar a cabo propuestas en las diferentes franjas (iniciales, escolares chicos y grandes).</p> |
| <p>Unidad 2. Capacidades perceptivo-motrices</p> | <p>Corporalidad: esquema e imagen corporal. Estructuración corporal, segmentaria y global. Reconocimiento del propio cuerpo, diferentes partes, dimensiones. Concepto de postura. Espacialidad: estructuración espacial, nociones espaciales básicas. Lateralidad. Temporalidad: estructuración temporal. Nociones temporales. Equilibrio: estático, dinámico y de objetos. Coordinación: fases de organización temporal, espacial y corporal. Capacidades coordinativas. El deporte: como medio para el desarrollo intelecto-cognitivo.</p> |
| <p>Unidad 3. Capacidades físico-motrices</p> | <p>Desarrollo en la etapa preescolar y escolar de la resistencia, velocidad, fuerza, flexibilidad.</p> |
| <p>Unidad 4. Capacidades socio-motrices</p> | <p>Interacción y comunicación; la imaginación; la expresión. Juego colectivo, simbólico, reglado. De las formas jugadas a los deportes colectivos. Juegos deportivos de iniciación y deportes modificados.</p> |
| <p>Unidad 5. Habilidades motrices básicas</p> | <p>Habilidades locomotrices y no locomotrices: marcha, carrera, saltado, rodar, apoyar, empujar, traccionar, levantar, transportar, suspenderse, saltar. Habilidades manipulativas: lanzar, recibir, golpear, patear, conducción, pases.</p> |
| <p>Unidad 6. Habilidades específicas</p> | <p>Habilidades gimnásticas: familias gimnásticas: volteretas, rueda de carro, paro de manos, básculas, saltos. Habilidades atléticas: enseñanza de pruebas básicas (carrera, salto</p> |

⁷⁸ Nos referimos a las capacidades de diferenciación, acoplamiento, orientación, equilibrio, cambio y ritmización (Meinel y Schnabel, 1987).

⁷⁹ Sin pretender un análisis del libro, es interesante detenerse en su título para observar cómo el problema de la coordinación del movimiento se inscribe una y otra vez en la órbita de la gimnasia.

| | |
|---|--|
| | largo, lanzamientos). Habilidades deportivas: evolución del binomio técnico-táctico en los deportes de cooperación-oposición. |
| Unidad 7. Habilidades acuáticas | Características del medio, normas de seguridad. Entradas al agua, adaptación de órganos faciales, control respiratorio, flotación, propulsión. |

CUADRO 8. Síntesis de los contenidos de Educación Física Infantil, plan 2004.

Los contenidos del curso se estructuraron siguiendo la clasificación que proponen Castañer y Camerino (1991). Desde la perspectiva de estos autores, es necesaria una revisión de la motricidad infantil que se aleje de toda fragmentación atribuida a las tendencias utilitarias de la psicomotricidad y de los aprendizajes exclusivamente deportivos (Castañer y Camerino, 1991). En contraposición a los modelos analíticos, plantean un enfoque global de la motricidad que «permite diseñar un modelo de intervención pedagógica no directivo que se adapta perfectamente a los requerimientos de los mecanismos de la exploración infantil» (Castañer y Camerino, 1991, p. 31). Este enfoque global supone una interrelación de las capacidades involucradas en la motricidad infantil, a saber: *capacidades perceptivo-motrices, físico-motrices y socio-motrices*. Es este el nuevo sentido que EFI incorpora al momento de pensar una *formación* del cuerpo, en este caso, del cuerpo infantil. De esta manera interpela a la tradicional categoría formación corporal, proveniente de la órbita de la gimnasia, y excede cuestiones orgánicas o posturales. Por lo tanto, dicha formación remite a cuestiones condicionales u orgánicas, pero se completa con capacidades de orden perceptivo y socio-motriz. Cabe subrayar que, desde el marco conceptual que presentan Castañer y Camerino (1991), el término *capacidad* refiere a la potencialidad de desarrollo del niño. Como sostienen los autores, «hablamos de *capacidad* desde el momento que atendemos a la potencialidad y a los procesos de maduración y de aprendizaje que van dotando de “cualidad” a las diversas capacidades del niño» (Castañer y Camerino, 1991, p. 54). En este sentido, el propósito de una educación física en la infancia implica poner en juego las diversas esferas de crecimiento socio-afectivo, cognitivo y físico-motor, y entender al ser humano como el mayor sistema abierto e inteligente.

En definitiva, EFI ensayó una respuesta posible al problema del *cuerpo en movimiento*, eje estructurador del primer año del plan de estudios 2004.⁸⁰ Esta respuesta supuso concebir una serie de capacidades y habilidades presentes en el niño en movimiento que debían ser desarrolladas para alcanzar, tal como se señala en el programa, coordinaciones superiores. Dicho esto, la coordinación es un problema que vuelve a estar presente. La preocupación por alcanzar movimientos coordinados superiores parece reeditar aquel objetivo general de la educación física y particular de la gimnasia que entrañaba a la *educación del movimiento*. En este caso, el desarrollo de las habilidades básicas y específicas será el sustento de esta educación.

4.2.2 Una misma red conceptual: EFI y Gimnasia en el plan 2004

Si retomamos el problema de esta investigación en torno a la trayectoria de la gimnasia al interior de un campo de la educación física especializado en infancia, interesa sobremanera advertir las similitudes entre EFI y la estructura programática del curso de Gimnasia en este nuevo plan de estudios (MEC-ISEF, 2004).⁸¹ Las proximidades de EFI con el curso de Gimnasia no fueron producto de la casualidad, sino un diálogo consensuado y preestablecido. Los actores involucrados en el armado de estos nuevos programas fueron los mismos que participaron en la elaboración de los programas del plan anterior (MEC-ISEF, 1992), por lo que hubo una intención manifiesta de estructurar ambos cursos de manera similar. La influencia de la bibliografía española que permeó al curso de Gimnasia, fue replicada en el curso de EFI. Las categorías *corporeidad* y *motricidad* fueron protagonistas de la fundamentación que orientó a ambas unidades curriculares. Como se señala en el programa de Gimnasia, «se busca promover el conocimiento corporal abordando los conceptos de corporeidad y motricidad como el punto de partida para la interacción educativa, en cuanto este conocimiento surge de la interacción de los conteni-

⁸⁰ Con respecto a este eje, en el plan 2004 se sostiene que «pone en camino a los futuros profesionales docentes, desde y hacia la comprensión de soportes básicos conceptuales que colaboran en situar al estudiante frente a una fundamentación sobre la especificidad de la educación física. Así, desde las tres áreas se estudia el cuerpo como fenómeno humano, social y biológico abordando lo corporal desde las dimensiones pedagógicas, biológicas y socio históricas» (MEC-ISEF, 2004, s. p.).

⁸¹ Cabe subrayar la notoria reducción de la carga horaria. De las 528 horas destinadas a la gimnasia en el plan 1992, se pasó a 160 horas en este plan. Los cursos obligatorios fueron Gimnasia (80 horas) y Fitness y Otras Modalidades (80 horas). Si el estudiante optaba por el curso de Gimnasia Artística, la carga total de gimnasia alcanzaba las 224 horas.

dos motores socialmente aceptados y contruidos» (MEC-ISEF, 2004, Programa de Gimnasia, p. 1). De esta manera, al igual que en EFI, se explicitan las mismas capacidades y habilidades en pos de un desarrollo de la corporeidad y la motricidad. Con expresiones muy similares, estructuraron sus contenidos en torno a una motricidad que debía ser abordada desde diferentes capacidades que no se limitaran a cuestiones orgánicas. La solución que encontraron a esta necesidad, como ya vimos, fue tomada del texto de Castañer y Camerino (1991), que circuló de manera clave en las dos asignaturas.

Las *capacidades perceptivo-motrices* que figuran en la segunda unidad del curso de EFI derivan, según Castañer y Camerino (1991), directamente de la estructura neurológica y son específicamente dependientes del funcionamiento del sistema nervioso central: la equilibración, la coordinación, el análisis propioceptivo de reconocimiento del propio cuerpo y la interacción con los objetos y los demás dentro de las coordenadas espacio-temporales. De esta manera, corporalidad (que alude al cuerpo y sus dimensiones, actitudes contraídas y relajadas, orientación y postura), espacialidad, temporalidad, equilibrio y coordinación son los elementos que permiten el desarrollo de este núcleo temático. Estos aspectos son rastreados en el curso de Gimnasia como *capacidades perceptivas*, en las que se menciona el control postural y respiratorio, la estructuración espacial y temporal, y la coordinación.

Las *capacidades físico-motrices* que figuran en la tercera unidad del programa de EFI refieren, siguiendo a Castañer y Camerino (1991), al conjunto de componentes de la condición física que intervienen en mayor o menor medida en una habilidad motriz. En el programa de EFI se mencionan la resistencia, la velocidad, la fuerza y la flexibilidad. En este sentido, el trabajo de estas capacidades es factible de desarrollarse por una gran cantidad de estímulos provenientes de actividades lúdicas o deportivas. En este caso, hay una continuidad total con las *capacidades condicionales* del curso de Gimnasia, en las que se incluye solo la fuerza y la flexibilidad.

Por otra parte, las *capacidades socio-motrices* de la quinta unidad, tal como se presentan en el cuadro, refieren, según Castañer y Camerino (1991), a los fenómenos interactuantes y comunicativos del niño que solo pueden encontrarse en el juego colectivo y las actividades de expresión. La comunicación, la expresión, la interacción, la inteligencia motriz y la creatividad son aspectos que integran estas capacidades y completan una visión global de la motricidad. Para ello, el juego en sus diversas manifestaciones (simbólico, reglado, colectivo) brinda un escenario muy favorable para su desarrollo. De

igual forma, se espera una transición de las formas jugadas a la iniciación deportiva, en cuanto se entiende que el deporte es otro medio clave en este objetivo. Aquí la continuidad con Gimnasia puede rastrearse en las *capacidades sociales y expresivas* que se despliegan en su programa. En Gimnasia se las vincula con la investigación y la creación corporal, elementos expresivos en relación al espacio, el tiempo y el movimiento, al lenguaje no verbal y a las calidades del movimiento. Este planteo elaborado en el curso de Gimnasia encuentra ciertos parentescos con las capacidades sociomotrices que vimos en EFI, sobre todo en lo que refiere a la intención de destacar la expresión y la comunicación puesta en juego en el movimiento.

Finalmente, en este análisis comparativo entre los programas de EFI y Gimnasia, interesa destacar las afectaciones en ambas asignaturas del discurso desarrollista que distingue una motricidad básica de otra específica. Para el caso EFI, las *habilidades básicas y específicas* constituyeron dos unidades temáticas tal como se observa en el cuadro de contenidos. Una nueva nomenclatura para una temática nada novedosa, pero que da cuenta de la potente afectación de las teorías del aprendizaje y el desarrollo motor. En ese sentido, las habilidades básicas que propone EFI (*locomotrices, no locomotrices y manipulativas*) no resultan ajenas a la red conceptual que ha delimitado a la gimnasia en este trabajo. En planes de estudios anteriores, estas habilidades se pueden reconocer en las *familias de ejercicios* (CNEF-ISEF, 1981) y en las *familias de movimiento* (MEC-ISEF, 1992) de las Gimnasias Formativas. Advertimos en este asunto las tensiones que supone no distinguir las tradiciones conceptuales en las que se inscribieron cada una de estas categorías. Una vez más señalamos que la referencia a una habilidad básica responde a una visión particular del desarrollo motor humano, mientras que familia de movimiento, como vimos en el capítulo anterior, da cuenta de un concepto que remite a una preocupación metodológica asociada fundamentalmente al saber de la gimnasia.

Para decirlo más claramente, en la nomenclatura que difunden las teorías del desarrollo motor, las *habilidades básicas* quiebran con el sentido que la gimnasia atribuía al caminar, lanzar, trepar, saltar, entre otros. Suponen ahora 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, balancearse.

En este discurso evolutivo, que cobra materialidad en la asignatura EFI, las formas básicas darán paso a las habilidades específicas. Estas son divididas en gimnásticas, deportivas y atléticas. Es en esta unidad temática de habilidades específicas donde explícitamente figura la gimnasia como contenido del curso. Curiosamente se utiliza la expresión *familias gimnásticas* para prescribir la voltereta, la rueda de carro, el paro de manos, la báscula y el salto, pero entendemos que con esta referencia a una habilidad específica hay una imposibilidad de desarticular la lógica desarrollista. Quizás este corrimiento teórico hacia la psicología evolutiva haya contribuido a una pérdida de identidad en el sentido gímnico.

Las familias gimnásticas que pueden leerse en EFI se vinculan dentro de la asignatura Gimnasia con la unidad de *habilidades técnicas específicas* (MEC-ISEF, 2004, Programa de Gimnasia). Para este curso, dichas habilidades dan cuenta de aquellos objetos de la gimnasia, tales como saltos gimnásticos (caballito, tijera, tijera con giro), giros (diferentes ejes, apoyos y combinación con otras habilidades técnicas) y destrezas,⁸² que debían ser enseñadas «integrando los contenidos de todas las capacidades» (MEC-ISEF, 2004, Programa de Gimnasia, p. 2).

4.2.3 Actualizaciones programáticas de EFI: el viraje hacia las ciencias sociales y humanas

Como señalamos al inicio de este capítulo, la incorporación paulatina de textos de autores brasileños representó, entre otros, uno de los cambios que atravesaron a la asignatura EFI. Entendemos que para el caso uruguayo este marco conceptual significó la adhesión a un nuevo discurso que engrosó las formas de pensar la educación física destinada a la infancia. Las transformaciones que aquí señalamos para el caso de la asignatura EFI no

⁸² Conceptos tales como *habilidad* y *destreza* aparecen como sinónimos en estos documentos programáticos. Según Giles y Rocha (2015), ambos términos surgen en el contexto de las teorías del aprendizaje y desarrollo motor (Lawther, 1968; Cratty, 1973; Gallahue, 1982; Meinel y Schnabel, 1987), así como dentro de la producción de corte psicomotriz (Le Boulch, 1991; De Ajuriaguerra, 1978). La discusión en torno a las distinciones entre *habilidad* y *destreza* fue iniciada desde aquel entonces. En la región, hace ya varias décadas que Giraldes (1976) abordó dicha temática. Recientemente, esta distinción vuelve a cobrar relevancia para algunos trabajos que están siendo producidos desde la perspectiva de educación corporal. La discusión que se pretende instalar refiere a las delimitaciones y especificidades de la gimnasia a partir de la distinción entre *habilidad* y *destreza*. En estas discusiones se optó por recuperar la definición de ambos conceptos elaborada por Bárbara Knapp (1981).

deben quedar desligadas de los cambios que venían gestándose de manera más amplia a nivel institucional. Desde mediados de la década de los noventa, el escenario educativo estaba afectado, al decir de Rodríguez Giménez (2013), por una *oleada crítica*. Los problemas generales de la educación abordados por la Teoría Crítica⁸³ configuraron una tendencia que fue difundida al interior de la formación inicial.

Entre los primeros textos propios del campo con una perspectiva crítica nos encontramos con Bracht,⁸⁴ referente ineludible del Movimiento Renovador de la educación física brasileña. Por lo tanto, este acercamiento resultó solidario con las iniciativas locales que pretendían revisar una vez más la educación física de corte biologicista y tecnicista. No pretendemos extendernos en el recorrido y sucesos del caso brasileño, pero importa señalar algunas puntualizaciones. Esta corriente implicó un rechazo a la visión tradicional, en la que las ciencias humanas y sociales marcaron el rumbo epistémico de una necesaria transformación. Al respecto, Bracht (2007) plantea que «Essa vertente vai representar não só um pólo de resistência política no campo, defendendo interesses não-dominantes, interesses aliás ligados aos sistema esportivo, mas também, resistência acadêmica ao cientificismo das Ciências do Esporte» (p. 24). En este marco, las categorías *cultura corporal*, *cultura de movimiento* y, posteriormente, *cultura corporal de movimiento* rivalizaron con otros objetos tradicionalmente ligados a la identidad de la educación física, tal como *actividad física*, *movimiento* o *motricidad*.⁸⁵ Esto supuso un cambio de enfoque según el cual la educación física intentó legitimarse dentro del ámbito educativo como mediadora de una cultura adjetivada, en algunos casos, como *cultura corporal* (Bracht, 1996b), en otros como *cultura de movimiento* (Kunz, 1991) o, como sucedió posteriormente, como *cultura corporal de movimiento*, punto de encuentro entre ambas expresiones. En cualquiera de los casos, la noción de *prácticas corporales*

⁸³ Al respecto, Rodríguez Giménez (2013) refiere a la inundación del mercado editorial predominantemente proveniente de España. Se trató de una influencia bibliográfica con afectaciones de la Teoría Crítica, especialmente de la segunda generación de la escuela de Fráncfort y de los planteos habermasianos.

⁸⁴ La edición en español de *Educación Física y aprendizaje social*, texto de Bracht publicado en Argentina en 1996, fue una de las primeras lecturas de este acercamiento a la producción del movimiento crítico de la educación física brasilera.

⁸⁵ Sin entrar en un debate epistemológico, es de orden señalar que la Ciencia de la Motricidad Humana, influenciada por las ciencias humanas, disputó el escenario académico brasileño de los ochenta y parte de los noventa con la Cinesiología (Ciencia del Movimiento Humano), propuesta norteamericana basada en supuestos de las ciencias naturales (Bracht, 2013).

comenzó a circular como un sello de identidad de este nuevo rumbo y tomó distancia del término *actividad física*.⁸⁶ Este último está ligado a los marcos tradicionales de corte biologicista, mientras que el primero representa un intento de desnaturalizar y recuperar la dimensión social, histórica y política de aquellas manifestaciones que son parte de nuestra cultura, como el deporte, el juego, la gimnasia, entre otras.

Se trató de una educación física *progresista* que colocó a la cultura en el centro del debate. Construida con enfoques diversos, incluido el fenomenológico (Kunz, 1991), resultó una perspectiva que tuvo que afrontar diferentes problemas, como, por ejemplo, la diversidad de criterios existentes para definir aquellas prácticas corporales que debían ser tematizadas por la educación física o las tensiones al momento de delimitar la categoría *cultura* que ha sido clave en esta corriente (Pich, 2010). De cualquier manera, entendemos que esta perspectiva fue solidaria a nivel local con los cambios que se venían gestando en torno a las problematizaciones de la enseñanza de la educación física. Estos fueron los aportes que la asignatura EFI comienza a incorporar tras la inicial hegemonía de la corriente psicomotriz y los legados de la corriente española con base en la Ciencia de la Motricidad Humana. No implicó el abandono de unas corrientes por la inclusión de otras, sino más bien la coexistencia de diferentes enfoques:

Creo que fuimos muy pretensiosos con el curso, creo que para bien. Siempre nos planteamos no subestimar a los estudiantes. Nos planteamos dar un curso que nos pareciera que tuviera sentido. No dijimos, bueno, eliminemos a López o a Jorge Gómez y pongamos a los brasileños, sino [decidimos] mantener esas perspectivas como parte de una construcción del campo. Hacer como una especie de recorrido para representar cómo la educación física había entendido el cuerpo, cómo había entendido su deber ser vinculado a la educación del cuerpo. Desde ahí, no fue una tensión, sino lo contrario. Fue esto de asumir que en la educación física persisten diferentes perspectivas en torno a lo que debe hacer. (Scarlatto, comunicación personal, 2019)

Con esta intención de habilitar diferentes enfoques comienza a circular con mayor incidencia la noción de cultura corporal y de prácticas corporales. A estos textos iniciales se

⁸⁶ Al respecto puede leerse la distinción que plantea Crisorio (2015).

sumaron otros de corte más propositivo, que ayudaron a pensar la enseñanza de la educación física en la infancia y, en particular, en el vínculo directo con el ámbito escolar. En ese sentido, se sumaron las sistematizaciones de Álex Fraga y Fernando González (2012), que dieron sustento a los programas de educación física escolar de Río Grande del Sur. Estas orientaciones programáticas fueron piezas importantes para comprender esta perspectiva. Al respecto de estas incorporaciones, se advierte lo siguiente:

No podría decir en qué año entra esta bibliografía, pero recuerdo que en el año 2013, que me fui en el segundo semestre a hacer la maestría a Brasil, ya estábamos leyendo estos textos y empezando a repensar la educación física desde otras perspectivas que trascendieran un poco la visión más psicomotricista. Diseñamos, entonces, un recorrido que iba desde Mario López, con una perspectiva más tradicional, pasando por Jorge Gómez, que incorporaba esta cuestión más sociomotriz y expresiva, para llegar a esta perspectiva de prácticas corporales. Esta perspectiva de los brasileños nos hizo pensar la enseñanza en torno a los saberes específicos de la educación física y fue como un hallazgo que entusiasmó. (Scarlatto, comunicación personal, 2019)

Nos interesa destacar aquí ciertos rasgos que denotan los cambios que se venían gestando en torno a la posibilidad de afianzar un campo disciplinar constituido por saberes específicos. En tal sentido, la asignatura EFI buscó reposicionar al campo de la educación física destinada a la infancia como un campo de saber, algo que puede advertirse en posteriores versiones programáticas. La reelaboración de la fundamentación del programa de EFI del año 2015 muestra algunas de estas distancias con respecto a la versión inicial del año 2004:

La Educación Física en tanto campo de saberes, comprende un complejo entramado de discursos y prácticas en relación al cuerpo y al movimiento. La infancia, comprendida como una construcción social, reconoce el carácter biológico de esa etapa de la vida, pero integrada en un contexto social, político y cultural. En este marco la Educación Física Infantil (EFI) brindará al estudiante herramientas para experimentar, analizar y problematizar el trabajo pedagógico y didáctico de sus saberes legitimados desde diferentes marcos conceptuales. (MEC-ISEF, 2004, Programa de Educación Física Infantil, p. 1)

Con una educación física en su búsqueda por fortalecerse epistémicamente, la enseñanza se pondrá en juego con la circulación de estos saberes. El «entusiasmo» que provocó el «hallazgo» de la perspectiva crítica brasileña permitió justamente nuevos rumbos para pensar la enseñanza de la educación física en la infancia.

Sabido es que, desde la perspectiva brasileña, esta iniciativa supuso «“elevar” la Educación Física a la categoría de disciplina escolar, retirándola de su condición de “actividad” pedagógica donde su función educativa se daría más por la experiencia realizada, que por el acceso a conocimiento sistematizado» (Bracht y González, 2005, en González, 2016, p.188). Se trató de reafirmar una educación física equiparada al resto de las asignaturas escolares, responsable de un determinado campo de saber. Pero esto no solo remite a un *saber-hacer*, sino también a un *saber sobre ese saber-hacer* (Bracht, 1996). Eso implicó necesariamente una reconfiguración de los saberes, que se redefinieron como *saberes corporales* y *saberes conceptuales* presentes en la enseñanza de toda práctica corporal. En este sentido, el texto de Fraga y González (2012), al que hicimos referencia anteriormente, ofreció algunas pistas necesarias al interior de la asignatura EFI para pensar la enseñanza desde esta reconfiguración.

Por lo tanto, a las diferentes técnicas y destrezas a enseñar (*conocimiento corporal*) se sumaron conocimientos conceptuales de dos tipos. Por un lado, los *conocimientos técnicos*, que dan cuenta de informaciones necesarias para entender las características y el funcionamiento de cada práctica corporal desde un punto de vista más operacional; por ejemplo, para el caso de la gimnasia, el efecto de determinado ejercicio físico en el desarrollo de una capacidad motora (González, 2016). Por otro, los *conocimientos críticos*, que permiten «analizar las manifestaciones de la cultura corporal de movimiento en relación a las dimensiones políticas, éticas y estéticas, a la época y la sociedad en la que surgen, las razones de su producción y transformación y el vínculo local, nacional y global» (González, 2016, p. 190). Desde este lugar se habilitaron distintas posibilidades para pensar la enseñanza; en el caso de la gimnasia, por ejemplo, sus vínculos con el deporte, la salud, las problematizaciones vinculadas al género, etcétera.

Al interior del ISEF quedó en evidencia un período en el que se amalgamaron diferentes discursos en torno a la educación física en la infancia cerrando el ciclo de esta asignatura en el año 2017.⁸⁷

4.3. Programa de educación física escolar 2008: entre la tradición y la renovación⁸⁸

La confección del programa de educación física escolar no estuvo ajena a estos discursos que, como mostraremos, se verán reflejados en este documento (ANEP-CEIP, 2008). Para contextualizar este programa, diremos que surge en el marco de una serie de transformaciones llevadas a cabo por las autoridades educativas en su intento de integrar los programas de educación inicial, rural, común y especial en un único diseño curricular. En este nuevo documento programático compartimentado en áreas de conocimiento, se resolvió integrar a la educación física, que pasaría a ocuparse del Área del Conocimiento Corporal (ANEP-CEIP, 2008). Esta situación resultó una verdadera novedad, ya que nunca antes una propuesta curricular de educación física había sido redactada dentro de un programa escolar. Con pocos años de implementación, el diseño curricular del año 2005 dejó de tener vigencia siendo remplazado por el programa 2008. En la actualidad, este es el documento oficial de educación física escolar que rige para todo el país.

En relación al sentido que adquiere la educación física en este programa, se observan correspondencias con el entramado conceptual que desarrollamos anteriormente para el caso de la formación inicial. Al respecto, se señala que la educación física «se concibe como un área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la

⁸⁷ De todas formas, la asignatura tuvo algunas ediciones posteriores con el fin de brindarles la oportunidad de cursarla a los estudiantes que habían quedado rezagados. No pretendemos aquí profundizar en las causas de este recorte curricular. En un proceso que implicó elaboración de informes, discusiones y evaluaciones, se decidió que este espacio curricular no se justificaba en el nuevo diseño curricular. Evidentemente, en la discusión estuvieron en juego aspectos académicos y políticos, que dieron lugar a esta decisión. En el actual plan de estudios (2017), el abordaje en torno a cultura corporal y parte de la bibliografía de autores brasileños que estuvieron presentes en EFI fueron recuperados en el curso Educación Física y Prácticas Corporales.

⁸⁸ Para este apartado tomamos nuevamente como punto de partida el artículo «Representaciones y discursos de la educación física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales» (Ruegger et al., 2014), citado anteriormente.

construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños apuntando a la formación integral de los alumnos» (ANEP-CEIP, 2008, p. 236). En esta línea argumentativa, para definir la educación física se cita a Jorge Gómez, referente ineludible en la asignatura EFI, y se establece que esta es «un proceso pedagógico tendiente a considerar y crear las condiciones para el desarrollo de la corporeidad en su dimensión global y compleja, en particular de la motricidad como aspecto constitutivo y cualificador» (ANEP-CEIP, 2008, p. 236). En este caso, el libro al que se hace referencia es *La educación física en el patio. Una nueva mirada* (2002), un texto que muestra afectaciones importantes del pensamiento de Sergio, por lo que se evidencia cierta solidaridad con los postulados de la Ciencia de la Motricidad Humana. Desde ese lugar, parte de las fundamentaciones que se despliegan en el programa parecen mostrar adhesiones a este discurso. Las categorías *corporeidad* y *motricidad* cobran destaque y parecen dotar de sentido al Área del Conocimiento Corporal en la que se inscribe la educación física en este programa. Dicho énfasis queda una vez más en evidencia cuando se explicitan los objetivos generales que debe cumplir la educación física en el ámbito educativo. Uno de estos propósitos refiere a la necesidad de «promover la construcción de la corporeidad y la motricidad a través del desarrollo de las capacidades sociales, motoras, las habilidades motrices, el conocimiento y la conciencia corporal» (ANEP-CEIP, 2008, p. 245).

Hay una clara preocupación por definir la motricidad ya no como una serie de movimientos coordinados y adaptados a un fin, sino como parte de un proyecto personal y social, con simbología e intencionalidad. Al respecto, se puede leer:

La motricidad entendida *como un proceso adaptativo, evolutivo y creativo de un ser práxico*⁸⁹ implica la personalización y humanización del movimiento. Se entiende la motricidad como vivencia de la corporeidad para expresar acciones significativas para el sujeto que implican un desarrollo ético y político. (ANEP-CEIP, 2008, p. 238)

En las ideas que fundamentan el programa se afirma que no sería correcto confundir cuerpo con corporeidad puesto que esto es limitar al ser humano a un objeto (ANEP-CEIP,

⁸⁹ Las palabras que distinguimos con cursiva dan cuenta de una referencia textual a Sergio. En el documento se aclara en nota al pie que ese fragmento es extraído del libro *Fundamentos de la motricidad*, de Trigo (2000).

2008). En el intento de adherir al binomio cuerpo-sujeto, aspecto visto en el capítulo anterior, se señala que «el sujeto se manifiesta con su cuerpo, pero estas manifestaciones (sentimientos, emociones, pensamientos, acciones) son parte de ese cuerpo y por ende corporeidad» (ANEP-CEIP, 2008, p. 237). Cuerpo refiere, en este documento, a un cuerpo-objeto, a una «dicotomización (cuerpo-mente) del sujeto que es definitivamente trascendente superar» (ANEP-CEIP, 2008, p. 237).

Al igual que corporeidad y motricidad, la categoría *cultura corporal-movimiento*⁹⁰ es parte de la fundamentación de este documento al momento de legitimar la presencia de la educación física en la escuela. Dicha presencia se hace de una manera particular en un intento de articular diversos enfoques. Por un lado, se hace explícita la propuesta de Aisenstein (2007), en donde la educación física en tanto asignatura escolar resulta de la relación particular entre el campo científico y el de la cultura física en un proceso de tamización pedagógica.⁹¹ En esta línea se define *cultura corporal-movimiento* como «el conjunto de prácticas corporales que existen en la sociedad, como son las actividades físicas, deportivas y recreativas que se diferencian según los grupos de origen, las clases sociales, el sexo y la comunidad de pertenencia» (ANEP-CEIP, 2008, p. 236). Cabe señalar que, si bien en el documento se siguen las ideas de Aisenstein (2007), se opta por utilizar la expresión *cultura corporal-movimiento* aunque la autora hace explícita su adhesión al término *cultura física*. A modo de continuidad argumentativa, se señala que la educación física es «una práctica pedagógica que ha tematizado elementos de la esfera de la cultura corporal-movimiento» (ANEP-CEIP, 2008, p. 237). Esta referencia explícita hacia los planteos de Bracht puede presentar algunas dificultades, ya que no necesariamente hay una continuidad entre la cultura física de Aisenstein y la cultura corporal de movimiento de Bracht. Para finalizar, se explica con Sergio (1982) que la cultura corporal-movimiento «es la manera en que los hombres expresan su conducta motora,

⁹⁰ Escribimos «cultura corporal-movimiento» tal cual aparece en el programa escolar (ANEP-CEIP, 2008).

⁹¹ En el documento se hace explícita la referencia a Aisenstein. Se retoma, a modo de síntesis, la respuesta que ensaya dicha investigadora argentina ante la pregunta *¿qué es la educación física?* La autora identifica tres formas de entender a la educación física: como un campo de conocimiento científico; como campo de la cultura física y como asignatura escolar (Aisenstein, 2007).

en relación con la tradición y el modo de expresión grupal o social» (ANEP-CEIP, 2008, p. 237).⁹²

En síntesis, procuramos mostrar las afectaciones presentes en este documento con respecto a una dimensión cultural que parece cobrar fuerza. Si bien se hace de una manera un tanto compleja de articular, es notorio el intento de crear un programa que pretende volcarse hacia referentes del campo que asumen perspectivas teóricas próximas a las ciencias sociales y humanas. Sin embargo, este intento de romper con la tradición del campo se ve alterado por reiteradas contradicciones que figuran en este documento. En los contenidos que se prescriben, fundamentalmente en la argumentación que se hace de cada uno de ellos, se observan tensiones que debilitan esa intención de cambio. Los contenidos son: juegos, actividades acuáticas, actividades en la naturaleza, habilidades motrices básicas, percepción corporal y del entorno, gimnasia, deporte y actividades expresivas (circo, danza y expresión corporal).

El programa 2008 vuelve a reiterar la estructura por ciclos escolares, tal como vimos en los programas anteriores. En esta lógica, algunos contenidos se presentan para todos los ciclos, como es el caso de los Juegos o Actividades Expresivas, pero otros, como la Gimnasia y el Deporte, se prescriben a partir del segundo ciclo (3.^{er} y 4.^{to} año).

En relación a las tensiones observadas, se pueden encontrar afirmaciones que entran en contradicción con el marco conceptual en el que se inscriben las nociones de cultura corporal y prácticas corporales. Es muy claro cuando se menciona al atletismo vinculando con «actividades naturales del hombre como correr, saltar y lanzar» y afirmando que, «en tanto actividades naturales, constituyen la base de otros deportes» (ANEP-CEIP, 2008, p. 242).

Con respecto a los juegos, se señala que «el impulso lúdico, impulso natural e instintivo en el ser humano, debe ser tomado intencionalmente por el docente» (ANEP-CEIP, 2008, p. 239). La presencia histórica que el paradigma natural tiene en nuestra disciplina imprime un legado que no es nada fácil de eludir. Ahí, cuando pensamos que nos libramos de él, surge para mostrarnos que seguimos capturados. La idea de un ser humano que

⁹² Las referencias a Valter Bracht y Manuel Sergio que se visualizan en el programa no son extraídas de obras de estos autores sino de un texto publicado por Leopoldo Gil (1998) “Lo lúdico y el movimiento como actividad educativa”.

juega por instinto remite a una esencia que opera como un orden natural y coarta la posibilidad de concebir esta práctica como una construcción cultural.

En definitiva, el programa de educación física escolar de 2008 es un documento que intentó adherir a los cambios conceptuales que comenzaron a permear el campo, tal como vimos en el ámbito de la formación inicial, pero que presenta algunas debilidades para consolidar cambios significativos.

4.3.1 Sentidos y conceptualizaciones de la gimnasia en el programa escolar

Desde aquella presencia un tanto solapada del programa anterior, la gimnasia reaparece en los contenidos que formaron parte del entramado curricular de este nuevo programa. Si bien la gimnasia recupera visibilidad en este documento y se ubica con cierta igualdad de relevancia con respecto a otros contenidos, su inclusión implicó un duro debate. Sin un apoyo unánime de la comisión que elaboró este documento, la gimnasia fue, finalmente, incorporada al programa:

En la misma medida, gimnasia y deporte fueron dos contenidos que cuando hicimos el programa fue como una batalla campal. Había una parte de la comisión que los quería sacar y otra parte que entendíamos que eran contenidos que habían acompañado toda la vida la educación física y, si no lo enseñábamos nosotros, ¿quién lo iba a enseñar? Estuvo muy reñido, en esos términos. Fuimos a hablar con gente del ISEF y con mucha gente por fuera. La discusión se laudó cuando llegamos a Aisensstein, con su tema de los contenidos clásicos de la educación física, del tiempo y del peso dentro de la cultura corporal, y ahí pudimos incluirlos [...]. El argumento para que no estuviera la gimnasia era que la educación física escolar debía ir hacia otros lugares, la pregunta era hacia cuáles, pero no estaba claro a dónde debía ir. Estaban más desde el juego, la recreación y que la gimnasia y el deporte se enseñaran en los clubes. (Iglesias, comunicación personal, 2019)⁹³

⁹³ La profesora Beatriz Iglesias se desempeña como docente de Educación Física del CEIP. También es docente en el ámbito de la formación inicial del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes. Formo parte de la comisión que elaboró el programa escolar de 2008, dentro del armado general del documento, tuvo un protagonismo central en la fundamentación y las prescripciones en relación a la gimnasia.

Con este polémico punto de partida, en donde la gimnasia, al igual que el deporte, se valora como ciertamente amenazante para el ámbito educativo, se buscó dar sentido a este contenido dentro de la educación física escolar. En el documento programático se afirma su presencia en la escuela al señalarse 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 [...]. (ANEP-CEIP, 2008, p. 241)

En este pasaje pueden extraerse los rasgos que delimitan conceptualmente a la gimnasia en este programa, una delimitación muy emparentada con el abordaje de la otrora Gimnasia Formativa de los planes de estudio de 1981 y 1992. En esta comparación no sorprende entonces la expresión «disponibilidad corporal», la referencia a la «coordinación» y a los «componentes condicionales», que en sus diversas nominaciones fueron una constante en el discurso de la gimnasia de aquellos años. Finalmente, en esta particular delimitación fueron incluidas las nociones de *intencionalidad* y *sistematicidad*,⁹⁴ categorías que también han estado vinculadas con la especificidad de la gimnasia. Estos aspectos, ampliamente difundido en los planteos de Langlade y Giraldes, parecen reeditarse en el programa.

Siguen otros argumentos que amplían y complementan el intento de legitimar este contenido en la educación física escolar:

Aborda 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, contribuyendo así al

⁹⁴ En este sentido, la sistematicidad refiere a un orden, una organización de las actividades o ejercicios realizados de manera frecuente por un período de tiempo. La intencionalidad, por otra parte, da cuenta de que en la implementación de dichos ejercicios siempre hay un propósito o fin. Esta finalidad puede pensarse, como sostiene Crespo (2015b), a partir de las demandas corporales específicas, suscitadas en diversas culturas, momentos históricos y contextos sociales particulares.

mejoramiento de otras formas de la cultura corporal-movimiento. (ANEP-CEIP, 2008, p. 241)

Se observa nuevamente una idea similar a la del pasaje anterior, pero en esta ocasión se combinan categorías provenientes de diferentes marcos conceptuales y se anudan sentidos de un pasado reciente (formación corporal y motriz) con otros más actuales (cultura corporal-movimiento).

Por último, el apartado dedicado a conceptualizar y fundamentar la gimnasia cierra con una afirmación que se vincula directamente con el eje del programa: «el abordaje de la gimnasia en la escuela en sus diversas formas de expresión resulta fundamental para desarrollar la corporeidad y la motricidad» (ANEP-CEIP, 2008, p. 241). Esta construcción de sentidos no podía quedar ajena a la influencia de los planteos de Trigo (2000) a los que hicieramos referencia en el inicio de este capítulo.

4.3.2 Prescripciones de la gimnasia: ¿qué enseñamos?

De la preocupación por legitimar la presencia de la gimnasia pasamos a los objetos de enseñanza que se prescriben para esta práctica corporal. Al respecto, se buscó una perspectiva amplia que diera lugar a diferentes abordajes:

Tratamos de incluir muchos contenidos que te permitieran orientar hacia el acrosport, hacia el circo, desde lo expresivo, desde la gimnasia rítmica, la manipulación de objetos; o sea, desde la habilidad motriz básica, llevála para donde quieras, todas las variantes de gimnasia que hay. [...] La idea fue abrir y dar mucha posibilidad. Dijimos vamos a la habilidad, porque también son parte de la gimnasia. No es un cuco enseñar una voltereta, un paro de mano, pero también que esté la posibilidad de otras cosas. Me parece que cuando uno piensa en la gimnasia, piensa en la voltereta adelante, atrás, paro de mano y rueda de carro y se olvida de todo lo que es el equilibrio, el vínculo con la danza, con el ritmo. De todas formas, la gimnasia en la escuela es un debe. (Iglesias, comunicación personal, 2019)

En este fragmento de la entrevista a Iglesias se evidencia una clara intención de no reducir el tratamiento de la gimnasia a una versión deportivizada más allá de las referencias a la gimnasia rítmica o del acrosport. Entendemos que el propósito de recuperar «todas las variantes de gimnasia que hay» es una opción muy válida, aunque apenas se insinúe en el apartado del programa que conceptualiza y legitima a la gimnasia.

En el siguiente cuadro explicitamos los saberes-conocimientos (Bordoli, 2005) prescritos en el programa.⁹⁵ Es oportuno recordar que para el nivel preescolar y los primeros años escolares (1.^{ro} y 2.^{do}) la gimnasia no es parte de los contenidos asignados, algo que desde el programa de 1986 se viene reiterando. Por lo tanto, se incluye para el segundo y tercer nivel (3.^{er} a 6.^{to} año). La mayoría de lo que se prescribe se reitera para ambos niveles, aunque se evidencian algunas variantes que denotan mayor complejidad para el caso de los escolares más grandes. Se podrán ver hacia el final del cuadro aquellos saberes que son específicos para cada nivel.

| 2. ^{DO} NIVEL | 3. ^{ER} NIVEL |
|--|---|
| Juegos grupales de conciencia corporal | |
| Estructuración, alineación en diferentes posiciones, en parejas y tríos, pirámides sencillas en parejas y tríos. | Estructuración, alineación, transportar, levantar en diferentes posiciones (decúbitos, posiciones invertidas), en pequeños grupos. Pirámides y construcciones humanas: en pequeños y grandes grupos. |
| Posiciones invertidas | |
| Posiciones básicas: tripedias, elevaciones de cadera en diferentes planos. | En posición vertical, con ayudas, en plano sagital. |
| Giros | |
| Giros sencillos sobre eje longitudinal. | Diferentes formas de girar sobre eje longitudinal, con y sin elementos. |
| Ayudas | |
| Iniciación a las ayudas, su importancia. | Diferentes formas, individual, en parejas, importancia de la seguridad. |
| Rol | |
| Adelante, atrás, en condiciones facilitadas y normales. | Adelante y atrás en condiciones normales y dificultadas. |
| Ondulaciones | |
| Ondulaciones segmentarias, exploración de formas | Ondulaciones segmentarias y de todo el cuerpo, exploración de formas. |
| Ejercitaciones gimnásticas | |

⁹⁵ Desde el planteo de Bordoli (2005), se define como *saberes-conocimientos* a aquellos objetos curriculares, representables en un texto curricular que necesariamente devienen diferentes al saber de la ciencia.

| | |
|---|--|
| Con diferentes elementos (manipulaciones), en forma individual y en parejas. | Con diferentes elementos (manipulaciones), en forma individual, en parejas, en grupos. |
| Creaciones que integren diferentes elementos | |
| Con y sin música. | Con y sin música, individuales y colectivas. |
| Saltos sencillos | Combinación, creación y enlaces de habilidades |
| En extensión, agrupados, con giros, con apoyos, alturas bajas (cajón, banco). | No hay indicaciones al respecto. |
| Trepas y balanceos | |
| Con cuerdas, aparatos en pequeñas alturas. | |
| Equilibrios estáticos simples | |
| Búsqueda de diferentes formas de equilibrio, alineación segmentaria, individual y colectivamente. | |

CUADRO 9. Saberes de la gimnasia en el programa escolar 2008.

Si señalamos que en la fundamentación fue apenas insinuada la intención de abordar la gimnasia desde múltiples abordajes, no observamos que dicha situación sea mejorada en los saberes que se definen para su enseñanza. Más bien, intentaremos mostrar que la gimnasia en este programa comparte ciertos objetos de enseñanza con otros contenidos y en esa disputa redita los límites difusos que hemos visto con anterioridad. Para avanzar en esta afirmación necesitamos visualizar mínimamente esos otros contenidos y recuperar desde la formación inicial algunos aspectos que se encuentran vinculados.

En una primera mirada al cuadro de contenidos, no sorprende que desde la histórica preocupación de la gimnasia por el conocimiento del cuerpo, su estructura y alineación, se prescriban «juegos orientados a la conciencia corporal». Este aspecto se vincula directamente con el bloque de contenido definido como «percepción corporal y del entorno», presente en el primer y segundo nivel escolar que prescribe el programa. En dicho bloque se incluye la espacialidad, la temporalidad y la percepción corporal, categorías que hemos visto vinculadas a la gimnasia a partir de las influencias del discurso de la corriente psicomotriz. Dicho de otro modo, la formación perceptivo-motriz (Gimnasia Formativa, del plan 1992) o el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices (Gimnasia, del plan 2004), que estuvieron en la órbita de los cursos de gimnasia de la

formación inicial, en este programa adquieren un estatus de contenido propio. Incluso, la «expresión corporal» que es parte de este programa se suma a la lista de contenidos que promueven una conciencia corporal. Para ello, la sensopercepción que figura en este documento será su herramienta.

Por otra parte, tal como se muestra en el cuadro, se incluyen giros, saltos, trepas, balanceos, roles y equilibrios, aspectos que podríamos vincular a las familias de ejercicios (Gimnasia Formativa, del plan 1982) o familias de movimiento (Gimnasia Formativa y Educación Física Básica, del plan 1992). En este sentido, hay cierto solapamiento de estos giros, saltos y trepas de la gimnasia con las «habilidades motrices básicas» prescriptas en este documento, que también adquieren un estatus de contenido propio. Dada una particular preocupación por las edades tempranas, dichas habilidades encontraron un rápido consenso para ser incluidas:

En las edades más chicas nos propusimos orientar hacia la mayor cantidad de posibilidades de desarrollar estas habilidades y que sean preparatorias para las específicas. Fue una decisión más como de biblioteca. Nos basamos mucho en Eugenia Trigo, fue una decisión más desde ahí. La otra opción era poner todos los contenidos como el deporte o la gimnasia desde el nivel preescolar, pero eso era complejo. Venimos con trayectorias tan diversas los profesores que si ponés deporte en educación inicial es un riesgo. En eso estuvimos todos de acuerdo. (Iglesias, comunicación personal, 2019)

Al igual que la asignatura EFI de la formación inicial, la influencia de Trigo permeará la visión que este programa escolar construye en torno a una motricidad básica y otra específica puesta de manifiesto en las técnicas del deporte y la gimnasia, entre otras prácticas. En el apartado del programa dedicado a prescribir las habilidades motrices básicas se señala lo siguiente:

Las habilidades motrices básicas, las capacidades coordinativas y los aspectos perceptivo-motrices constituyen la base sobre la cual se desarrollan los restantes contenidos. Su abordaje debe realizarse en forma global, interrelacionada y variada, brindando así la mayor cantidad de experiencias motrices posibles. (ANEP-CEIP, 2008, p. 252)

Este discurso que aboga por brindar la mayor cantidad de experiencias posibles no está muy lejano de las orientaciones y prescripciones que vimos en los capítulos anteriores.

Es decir, sin hacer mención a la educación del movimiento, puede rastrearse en esta cita un sentido muy similar al que se otorgaba a esta categoría. Pero en aquel contexto la gimnasia ocupaba un papel central en esta tarea, mientras que en este discurso actual no queda tan claro qué papel juega. Dicho de otra manera, la habilidad motriz básica activa un discurso en el que ya no es posible pensar en correr, caminar o saltar en tanto técnicas de movimientos que deben ser enseñadas, y en esa tarea era reconocida la gimnasia. Desde esta perspectiva, coincidimos con Laura Pagola (2015) cuando señala que

Cuando practicamos un deporte, bailamos o jugamos, participan técnicas que aprendemos del uso, tales como caminar, correr, saltar y otros desplazamientos posibles. La gimnasia toma esos usos y los enseña con la técnica específica en cada caso para hacerlos eficientes, precisos, fluidos, armónicos. [...] 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)

En esta línea, es posible visualizar el vínculo de la gimnasia con la enseñanza de estos movimientos (técnicas) y que, en términos de eficiencia, precisión, fluidez y armonía, se establece cierta proximidad, salvando las distancias teóricas, con aquella educación del movimiento que, según Seybold (1976), pretendía *cultivarlos*.

Finalmente, la impronta deportivizada de la gimnasia también es advertida en el cuadro de contenidos. Las ejercitaciones gimnásticas con énfasis en la manipulación de elementos, las creaciones individuales con o sin música, los roles, las inversiones de postura, así como las pirámides y construcciones humanas, pueden inscribirse en un abanico amplio de manifestaciones, tales como la gimnasia artística, la gimnasia rítmica o el acrosport. Desde el recorrido que establecimos en este trabajo, estas son las manifestaciones que han cobrado más destaque y se han configurado como los objetos que no se prestan a confusión al momento de pensar la enseñanza de la gimnasia.

4.4 Síntesis y reflexiones preliminares

Procederemos a una síntesis del capítulo puntualizando aquellos aspectos que estructuraron su desarrollo. De igual manera, introduciremos algunas reflexiones desde la perspectiva de análisis que venimos desplegando en los capítulos anteriores.

El campo de la educación física especializado en infancia encuentra un espacio de mayor desarrollo y difusión al interior de la formación inicial con la creación del curso EFI en el plan 2004). Desde este escenario, se difundieron perspectivas arraigadas a la tradición del campo a la vez que se incorporaron nuevos marcos conceptuales. Esta diversidad también se ve reflejada en las orientaciones y prescripciones del ámbito escolar.

A lo largo de este capítulo pretendimos mostrar un momento particular en la construcción local del campo de la educación física destinado a la infancia, cuya característica principal refiere a la coexistencia de diversos discursos. Desde el escenario de la formación inicial, el recorrido desplegado por la asignatura EFI es una clara muestra de esta pluralidad. A los enfoques desarrollistas, dicho espacio curricular integró también toda la nomenclatura de la corriente psicomotriz, a la vez que el binomio corporeidad-motricidad fue ganando terreno. A este embate de corte fenomenológico se sumará posteriormente la perspectiva crítica de la educación física brasileña, con los aportes de Bracht, entre otros autores. En un terreno propicio desde la formación inicial para una revisión del tradicional suelo epistémico de la educación física, auspiciado entre otras cosas por la *oleada crítica*, destacamos esta creciente adhesión de la asignatura EFI a la producción brasileña de corte crítico.⁹⁶ Entendemos que este aporte fue solidario con la pretensión de resignificar un campo especializado en infancia con saberes específicos, un campo que difícilmente pudiera abstraerse de una preocupación educativa, entendiendo lo educativo en su articulación con el gobierno, la disciplina y la sociedad política (Bordoli, 2011). Pero con la preocupación redirigida a los saberes específicos, se abrían posibilidades para realzar una *relación de enseñanza* que, como vimos en Bordoli (2015), se circunscribe al vínculo del sujeto con la dialéctica del saber. La prioridad puesta en el *qué* de la estructura didáctica pone en primer lugar la enseñanza propiamente dicha.

Por otra parte, el enfoque que adoptó el programa escolar reflejó el panorama conceptual heterogéneo que vimos al interior del ISEF. Sin embargo, en dicho documento se

⁹⁶ Cabe señalar que no fue posible advertir esta multiplicidad de discursos consolidada en las últimas ediciones de la asignatura EFI únicamente a través de documentos, dado que no siempre se confeccionaron actualizaciones programáticas de esta unidad curricular. De esta manera, las entrevistas a los docentes involucrados permitieron ampliar y comprender la trayectoria de este curso.

refleja una menor incidencia de la educación física crítica brasileña. Dicho de otro modo, el programa escolar 2008 presenta un abordaje teórico-conceptual diverso. Se incluyen, entre otras, referencias a cultura corporal de movimiento, pero su desarrollo conceptual y prescriptivo lejos está de materializar esta perspectiva. En este sentido,

quizás la mayor contradicción con la noción de cultura corporal radique en que no parece haber transformado la estructura prescriptiva de contenidos. Cada uno de los bloques presentados en la fundamentación, al plantearse en términos de saberes puestos a ser enseñados, no modifican su estructura tradicional de actividades (actividades expresivas, actividades acuáticas y actividades en la naturaleza) ni se presentan como prácticas corporales históricas, culturales, políticas y económicas. Son fundamentalmente movimientos y capacidades vinculados a las prácticas corporales específicas (entendidas tan solo como haceres), tamizadas por el proceso de pedagogización. (Ruegger et al., 2014, p. 422)

En su intento por desmarcarse de la tradición del campo, este documento no logró cambios significativos; por el contrario, reafirmó la psicologización del sujeto de aprendizaje y desplazó el saber y la enseñanza a un segundo plano. En este sentido, se produjo una reificación, no de los objetos a enseñar, sino de los sujetos de aprendizaje (Bordoli, 2005), y se acentuó la *relación pedagógica* por sobre la *relación de enseñanza*.

En otras palabras, el documento programático da cuenta de una construcción curricular basada en una pedagogía por objetivos, una perspectiva curricular que marcó fuertemente la educación física destinada a la infancia. En la tesis de Norma Rodríguez (2004), que analiza los rastros y efectos de esta pedagogía en los contenidos básicos comunes (CBC) de Argentina, se puede leer:

La Pedagogía por Objetivos considera el aprendizaje a partir de ciertas conductas observables, que se establecen en términos operativos. Se parte de suponer qué puede o no hacer cada uno a partir de ciertos criterios de definición: etapas evolutivas, estadios de desarrollo, capacidades, género, etnias, etc. Esto genera una enseñanza que propone aprendizajes sin referencias culturales —*específicamente sin dimensionar lo político*— y anticipa las prácticas corporales de los sujetos a partir de prescripciones de orden biológico, psicológico, “científico” o de cualquier otro orden. (p. 20)

Desde este enfoque, cobran legitimación y son priorizadas las relaciones pedagógicas que desplazan la dimensión del saber a un plano secundario o minimizado.

En este cruce de discursos que caracterizó a la educación física destinada a la infancia permanece vigente el vínculo directo con gimnasia, campos entre los cuales aún se continúan superponiendo ciertas categorías y objetos de enseñanza.

Desde el escenario de la formación inicial observamos la reiteración de orientaciones conceptuales y prescriptivas entre asignaturas que han tematizado la educación física en la infancia (en este caso EFI) y aquellas destinadas a la gimnasia. Desde este lugar, las diferentes capacidades físicas, perceptivas y sociomotrices que EFI difundió, con una perspectiva amplia que buscaba el desarrollo de la motricidad-corporeidad en la infancia, fueron también saberes designados para ser enseñados en el curso de Gimnasia. Si bien EFI salva la confusión ubicando a la gimnasia dentro de las habilidades específicas (volteretas, rueda de carro, saltos), se evidencia nuevamente un solapamiento entre un campo y otro. Reconocemos, sin embargo, que este solapamiento que puede advertirse en la versión programática con la que se inauguró la asignatura EFI (2004) posiblemente se fue debilitando en la medida en que en el trayecto de esta unidad curricular fue ganando espacio la perspectiva crítica de la educación física brasileña.

De igual manera, el programa escolar parece reeditar este conflicto en sus orientaciones y su estructuración de contenidos. Se vincula a la gimnasia con aspectos que anteriormente estuvieron en su órbita, pero que en este documento figuran en una red de sentidos más amplia (percepción del cuerpo y del entorno, habilidades motrices básicas, entre otros). De cualquier manera, la gimnasia reaparece en el programa escolar después de su casi invisibilidad en el diseño curricular anterior. En el entramado conceptual que la delimita se pueden rastrear continuidades con aquellos objetivos o categorías difundidas en el contexto de la corriente alemana (formación corporal, formación motriz, creatividad). Desde este contexto, se busca recuperar diversas manifestaciones de la gimnasia desde diferentes abordajes. Si bien es una intención que se esboza en el programa y se reafirma en las entrevistas realizadas, parecen cobrar mayor visibilidad las modalidades deportivas.

A partir del giro epistémico del campo de la educación física (incluida la especialidad infantil) hacia las humanidades, la gimnasia enfrentó (y aún enfrenta) los desafíos de ser entendida como una práctica corporal.

Este aspecto, vinculado con el primer punto de la síntesis, da cuenta de la novedad que supuso para el campo la noción de práctica corporal. El uso de este término, tal como muestran Ari Lazzarotti Filho et al. (2010) en un artículo dedicado a identificar los sentidos atribuidos al término prácticas corporales en la literatura académica brasileña, refiere a una perspectiva de indagación presente hacia fines de siglo XX, en investigaciones que se nuclean a partir de las ciencias humanas. Se intensifica su uso a partir del año 2000 y se empieza a observar una amplia variedad de sentidos (Lazzarotti Filho et al., 2010). Dentro de esta diversidad, que denota la inestabilidad de este concepto, suele emplearse con la intención de acentuar el carácter cultural (no biológico ni natural) implicado en las prácticas que han matizado el campo de la educación física, como la gimnasia, el deporte, el juego, entre otras. De esta manera, cuando se inscribe en la perspectiva de cultura corporal «los autores usan el término prácticas corporales como sinónimo de cultura corporal o como una expresión escogida para designar sus contenidos, como la gimnasia, la danza, las luchas, el deporte y los juegos» (Lazzarotti Filho et al., 2010, p. 22). En este sentido, aparece como una expresión que indica diferentes formas de manifestaciones culturales que se explicitan sobre todo en la dimensión corporal (Lazzarotti Filho et al., 2010). A nivel local, con la influencia de la literatura brasileña y los crecientes estudios de postgrado que muchos docentes uruguayos llevaron a cabo en dicho país, la noción de prácticas corporales adquirió mayormente estos sentidos.⁹⁷

Es de esperar, entonces, que la versión inicial del programa de la asignatura EFI no esté afectada por este marco conceptual. Desde estas ediciones iniciales se aprecian distancias con la categoría práctica corporal, por ejemplo, cuando se propone como objetivo: «facilitar conocimientos que contribuyan a desarrollar habilidades de selección de acti-

⁹⁷ Insistimos en este aspecto ante la necesidad de advertir diferencias con otras perspectivas que han construido un significado distinto, como, por ejemplo, la asumida por el PIC Educación Corporal. Dicha perspectiva ha logrado mayor difusión y repercusión en el ámbito académico local, pero aún, arriesgamos a decir, predomina la perspectiva descrita anteriormente. Para advertir dichas distinciones, se recomienda la lectura del artículo «Prácticas corporales en educación corporal», de Crisorio (2019).

vidades de Educación Física Infantil según necesidades y objetivos» (MEC-ISEF, 2004, Programa de Educación Física Infantil, p. 1). Es decir, se evidencia una Educación Física Infantil en la que circulan actividades al servicio de ciertas necesidades y objetivos a cumplir. Claramente, la noción de práctica corporal es una contribución posterior.

En lo que respecta a las afectaciones en el ámbito escolar, en el programa 2008 se observa una única referencia a este término cuando se señala que «el campo de la cultura corporal - movimiento está constituida por el conjunto de prácticas corporales que existen en la sociedad, como son las actividades físicas, deportivas y recreativas» (ANEP-CEIP, 2008, p. 236). Se da cuenta de una asociación del término *práctica corporal* con *cultura corporal* tal como lo señalamos con Lazzarotti Filho et al. (2010), pero con la ambigüedad de incluir a las actividades físicas dentro del conjunto de las prácticas corporales.

Esta perspectiva representó una vía de cambios para re-pensar la enseñanza de la gimnasia pero más allá de algunas iniciativas aisladas de algunos profesores, no se lograron cambios significativos en el ámbito escolar. En definitiva, podríamos afirmar que en el escenario escolar el término prácticas corporales prácticamente se convirtió en un concepto vacío, difuso, un simple cambio de nombre. Un cliché de la misma magnitud que aquella unidad bio-psico-social, tantas veces empleado en los años noventa para definir al sujeto.

CONCLUSIONES

El camino de indagación que propusimos desde el escenario de la formación inicial y el ámbito escolar permitió configurar un mapeo de los principales discursos que conformaron un campo de la educación física especializado en infancia. A partir de este rastreo, identificamos el trayecto de la gimnasia en los documentos que fueran afectados por dichas corrientes y atendimos a los sentidos atribuidos y reconfiguraciones de este contenido fundante de la educación física.

Desde nuestra hipótesis de trabajo, fue necesario identificar cómo se configuró una educación física infantil a nivel local desde sus postulados conceptuales y prescriptivos y la manera en que se establecieron ciertas continuidades con fundamentaciones y objetos de enseñanza propios de la gimnasia. Para ello fue necesario examinar programas de diversas asignaturas pertenecientes a los últimos cuatro planes de estudio de la formación inicial (ISEF). En diálogo con este escenario, también propusimos rastrear afectaciones de este campo especializado en infancia en el ámbito escolar desde los tres últimos programas de educación física escolar. Se trató de un amplio recorrido, que demandó una búsqueda bibliográfica importante en cada una de las perspectivas o corrientes analizadas. Como forma de complementar el análisis documental, también fue necesario incluir pasajes de entrevistas que recuperaron las voces de algunos docentes involucrados en el tema. En este sentido, arribamos a ciertas conclusiones provisionarias con respecto a la temática abordada.

Con respecto a las características y principales problemas observados en el campo de la educación física infantil, advertimos:

Una especialidad que se forja entre discursos importados y reinterpretaciones locales.

La conformación de una educación física infantil supuso, a nivel local, una recepción y una reinterpretación constantes de producciones o perspectivas provenientes de países como Alemania, Francia, Estados Unidos, España, Brasil y Argentina. Las producciones alemanas publicadas por editoriales argentinas adquirieron centralidad en los inicios de la conformación de este campo de conocimiento. Se sumaron autores franceses, entre quienes adquirió centralidad Le Boulch. De la misma manera, la producción estadounidense de los sesenta y setenta con su *motor learning* constituyó otro mojón significati-

vo. Sin abandonar estos marcos de referencia, se incorporaron nuevas producciones que buscaron renovar la impronta tradicional del campo. Fue el turno, entonces, de la inclusión de la obra de Sergio, que en el caso uruguayo cobró visibilidad fundamentalmente en los textos de Trigo. Finalmente, la recepción de bibliografía brasileña mostró la adhesión a la corriente crítica de educación física de aquel país, una adhesión que vimos acentuada principalmente en el escenario de la formación inicial. El rasgo característico que consolidó este campo supuso una sumatoria de estos discursos, tal como observamos en los últimos documentos programáticos tanto del escenario de la formación inicial como del ámbito escolar.

Dicho esto, en el cuadro siguiente exponemos una síntesis de estas influencias que conformaron el campo especializado en infancia y sus recepciones en los documentos programáticos.

| Principales corrientes identificadas | Corriente alemana contemporánea. | Corriente de educación psicomotriz. | Corriente española con base en la Ciencia de la Motricidad Humana. | Corriente crítica de educación física brasileña. |
|---|--|---|---|--|
| Redes conceptuales al interior de cada corriente | Formación corporal, educación del movimiento, rendimiento, creatividad, movimiento natural, tarea de movimiento, familias de movimiento. | Educación por el movimiento, motricidad conducta motora, esquema corporal, estructuración témporo-espacial, ajuste motor, formas básicas de movimiento primarias y secundarias. | Corporeidad, capacidades físico, perceptivo y sociomotrices, noción de propio cuerpo, motricidad básica y específica. | Cultura corporal, prácticas corporales, dimensión histórica y social, saber hacer y saber sobre ese saber hacer. |
| Recepciones al interior del ISEF | Plan 1974: Teoría de la Gimnasia, Metodología, Pedagogía, Práctica Docente. Plan 1981: Gimnasia Formativa. | Plan 1981: Gimnasia Formativa I. Plan 1992: Educación Física Básica. | Plan 1992: Educación Física Básica. Plan 2004: Educación Física Infantil y Gimnasia. | Plan 2004: Educación Física Infantil. |

| | | | | |
|---|---|---|----------------|----------------|
| Recepciones en el ámbito escolar | Programa 1986, programa 2005 y programa 2008. | Programa 1986, programa 2005 y programa 2008. | Programa 2008. | Programa 2008. |
|---|---|---|----------------|----------------|

CUADRO 10. Configuración de la Educación Física Infantil como especialidad del campo.

Con respecto a las recepciones en los ámbitos analizados, encontramos que este campo especializado se manifestó en ambos escenarios estableciendo más continuidades que rupturas. Inicialmente cobró mayor visibilidad en el ámbito de la práctica profesional, pero posteriormente se difundió y expandió al interior de la formación inicial. En su etapa final de expansión dentro del ISEF, algunos discursos, como el de la perspectiva brasileña, lograron un alcance significativo, a diferencia de la tenue recepción identificada en el escenario escolar.

Un campo especializado en infancia construido desde discursos que priorizaron las relaciones pedagógicas por sobre las relaciones de enseñanza.

Las herramientas conceptuales que tomamos prestadas de la teoría del acontecimiento didáctico permitieron distinguir las categorías *educación* y *enseñanza*. A partir de esto y siguiendo a Bordoli (2015), fue posible diferenciar *relaciones pedagógicas* y *relaciones de enseñanza*. La herramienta permitió observar desde ese ángulo los discursos que nutrieron a la especialidad de la educación física destinada a la infancia. Desde una mirada que acompaña este planteo, nos apoyamos en Rodríguez Giménez (2012) cuando señala que la educación física ha estado más relacionada a la educación que a la enseñanza, más cercana a la regulación de las poblaciones que a la producción de conocimiento y las dinámicas que ello implica, y más nucleada en torno a aspectos prescriptivos y prácticos que epistémicos. Parecería incuestionable la justificación y la legitimación de esta indefinición en ocasión de un campo especializado en infancia. En este sentido, encontramos que los discursos de la corriente alemana, los de la psicocinética y aquellos provenientes de producciones españolas lideradas fundamentalmente por Trigo, tendieron a prevalecer y resaltar las relaciones pedagógicas por sobre las de enseñanza. Con un marco científico que se legitimó en las psicologías (evolutiva, cognitiva, del aprendizaje), el saber biomédico, las teorías del desarrollo motor, las neurociencias y los estudios fenomenológicos, entre otros, se construyeron las bases que garantizaban una intervención en cada momento evolutivo del niño. En este sentido, se sostuvo la idea de infancia

como un tiempo de desarrollo y evolución de aquellos aspectos primordiales del niño. En el marco de la educación física infantil, esto se tradujo en un posicionamiento teórico-metodológico asumiendo que el niño naturalmente manifestaba unos *movimientos primarios* que debían ser estimulados y enriquecidos por las más variadas experiencias, para dar paso a formas más complejas. Se trató de un camino a seguir marcado por unas habilidades motrices básicas, innatas, seguidas de otras específicas, lo cual atendía a un modelo universal de sujeto (Crisorio, 2009). Esta fue una particular construcción de sentidos que dirigieron la atención a la estimulación del desarrollo del niño. Así pues, quedó instalada la preocupación por el desarrollo del esquema corporal, de las habilidades motrices básicas y específicas, de la imagen corporal y de la corporeidad como metas a alcanzar. Desde esta pedagogía por objetivos (Rodríguez, 2014), difícilmente estos objetos pudieron concebirse como contenidos de enseñanza, sino más bien como supuestos potenciales de desarrollo de la persona. En este sentido, las relaciones de enseñanza encontraron obstáculos en una educación física infantil que redujo los objetos de enseñanza a supuestas *habilidades innatas* o a una *estructuración espacial y temporal* o, más complejo aun, al logro de una *conciencia corporal*.

Es el individuo, el sujeto psicológico, cuerpo-sujeto como unidad indivisible, el que queda en el centro de la estructura didáctica. Son aquellos polos psicológico y teleológico que vimos con Bordoli (2015) los que marcan la presencia de una potente relación pedagógica. Los contenidos adquieren el estatus de agentes, medios o actividades que promueven una educación integral o desarrollan la corporeidad y la motricidad o cualquier otro objetivo que pretenda intervenir al sujeto. Parafraseando a Crisorio, este particular entramado de discursos que nutrieron al campo de la educación física infantil ubicaron la tarea del profesor en tanto *guardián del sujeto*.

Sin embargo, la perspectiva que se introdujo a partir de la educación física crítica brasileña aportó un cambio significativo, que permitió problematizar esta tensión. Al menos este cambio comenzó a visualizarse y profundizarse en el tratamiento que vimos al interior de la formación inicial. Sin descuidar o desvalorar una preocupación pedagógica, reenfocar el problema en una cultura corporal supuso un cambio que habilitó a identificar ciertos objetos culturales con un saber particular que debían ser enseñados. En este contexto, identificamos un matiz que buscó inclinarse hacia el polo epistémico y la atención en el discurso psicologizado pareció disminuir. Desde el cuaternario didáctico, la pregunta por el saber, es decir, el *qué*, pereció cobrar mayor destaque frente al *cómo*,

al *para qué* y al *quiénes*. Sin embargo, este desplazamiento lejos estuvo de consolidarse como un cambio significativo al interior de una especialidad que tenía sus días contados en el escenario de la formación inicial. De la misma manera, las recepciones de esta corriente no lograron impactos significativos en el escenario escolar. Apenas insinuada en el último programa escolar, entendemos que no fue interpretada desde el alcance y la fundamentación que esta corriente pretendió difundir. En este sentido, vemos cierto distanciamiento del ámbito profesional con aquello que se venía gestando dentro del escenario de la formación inicial. Los intentos de la asignatura EFI por incorporar otras perspectivas en torno a una educación física destinada a la infancia parecieron no impactar en la educación física del ámbito escolar.

Una especialidad que tanto de forma explícita como solapada estructuró su eje en la gimnasia.

Esta observación que da cuenta de un fenómeno reciente nos conduce inevitablemente a aquellas delimitaciones borrosas entre *gimnasia* y *educación física* que habíamos señalado para la educación del cuerpo de la escuela vareliana. Dicho de otro modo, en el entramado conceptual que dio sustento a la educación física infantil parece reeditarse esta superposición. Observamos en el transcurso del trabajo un campo especializado en infancia que se forjó en permanente continuidad y solidaridad con ciertas categorías que simultáneamente se inscribían en la órbita de la especificidad de la gimnasia. Este aspecto fue mayormente visibilizado al interior de la formación inicial desde las diferentes asignaturas que tomaron por objeto una educación física destinada a la infancia y desde aquellos cursos específicos de Gimnasia. En este punto interesa destacar que, al interior de la formación inicial, desde antes de que surgiera un campo especializado, los cursos de Gimnasia asumieron un papel protagónico al momento de fundamentar y prescribir una educación del cuerpo en la infancia. Así lo advierte Dogliotti (2018) en su análisis en torno a la formación de profesores de educación física en el Uruguay:

Es de destacar [...] que en el período de nuestra indagación (1948-1970) no había una unidad específica para abordar la enseñanza de la educación física en la edad preescolar y escolar, sino que estos conocimientos estaban incluidos todos ellos en las asignaturas del área de la gimnasia. En este sentido, esta área, a diferencia de la de los deportes, los juegos y las danzas, era la que desarrollaba y desplegaba de mayor modo y en forma bastante especializada y pormenorizada los principales contenidos

pedagógico-didácticos del campo de la educación física y la que mayormente formaba para la actuación del profesor en el campo del sistema educativo formal y fuera de este. Habrá que esperar recién al Plan 1992 para que se configure una unidad específica que aborde la enseñanza de la educación física en la edad escolar y liceal, denominada “Educación Física Básica” [...]. (p. 246)

En diálogo con las observaciones de Dogliotti (2018), agregamos que las unidades específicas que vinieron después se construirán en estrecha relación con las unidades de Gimnasia. En esa misma línea argumentativa, afirmamos que, en ausencia de una unidad curricular especializada en infancia del plan de estudios de 1974, el curso de Gimnasia se ocupó de las orientaciones y prescripciones para pensar una educación física en esta franja etaria. Ese lugar fue tomado posteriormente por los cursos de Gimnasia Formativa del plan 1981. También señalamos que Educación Física Básica, primera unidad específica en tematizar la educación física en nivel escolar, diagramó sus contenidos en similitud con Gimnasia Formativa I dentro del plan 1992. Finalmente, en el plan de estudios de 2004, EFI mostrará, una vez más, al menos en sus versiones iniciales, una estructura programática muy similar a la del curso de Gimnasia.

A partir de estas continuidades y cruces programáticos, lo que parece suceder es una circulación de categorías que van de un campo a otro, resignificándose de una manera particular. La formación corporal que habíamos visto como categoría histórica de la gimnasia (Mehl, 1986) cobra sentidos diversos al interior de una educación física destinada a la infancia o de nivel escolar. En este sentido, formación corporal se diluye en renovadas expresiones como *formación física básica* (programa escolar 1986), *capacidades condicionales* (programa escolar 2005) o *capacidades físico-motrices, socio-motrices y perceptivo-motrices* (programa de EFI, plan 2004). En todos esos casos parecen dar cuenta de un sentido más amplio que no necesariamente remite a la especificidad de la gimnasia.

Algo similar ocurrió con aquellas técnicas de movimientos referidas a caminar, saltar y lanzar, entre otras, que vimos ya presentes desde la gimnasia natural austríaca. En tanto familias de ejercicios (Gimnasia Formativa, plan 1981) o familias de movimiento (Gimnasia Formativa, plan 1992), estas ocuparon un lugar central en la formación motriz o educación del movimiento. Si bien insistimos en la crítica que se desprende de unos movimientos *naturales* o *innatos*, tal como fueron concebidos desde la propuesta

de los reformadores austríacos, interesa resaltar la presencia histórica de estas técnicas como objetos de enseñanza inscriptos en la órbita de la gimnasia. Esto permitiría observar cómo dichos objetos, resignificados al interior de una educación física destinada a la infancia, adquieren el estatus de habilidades básicas primarias y secundarias (programa escolar 1986) o de habilidades motrices básicas (programa de EFI, plan 2004; programa escolar 2008). Ahora son legitimados por una educación física de base que devino en infantil, pero no necesariamente se circunscriben a la especificidad de la gimnasia. Para decirlo de forma directa, y en esto ponemos a prueba nuestra hipótesis de trabajo: desde que se consolida la idea de una educación física de base, de una educación física infantil, que pregona por el desarrollo de una motricidad básica, una específica, un esquema corporal, una conciencia corporal, unas capacidades perceptivo-motrices, físico-motrices y una corporeidad, parece no tener vigencia ubicar en la órbita de la gimnasia la enseñanza de un saber del cuerpo más allá de los saberes corporales propios del ámbito deportivo. En este escenario de lo infantil o escolar, la gimnasia quedará prácticamente reducida a una habilidad específica proveniente de la motricidad deportiva, tal como mostramos en el siguiente cuadro.

| Ámbito escolar | Programa 1986 | Programa 2005 | Programa 2008 |
|--|--|--|---|
| Saberes de la gimnasia tal como se explicitan en los programas escolares | <i>Actividades gimnásticas: volteretas, saltos, posiciones invertidas, equilibrios y suspensiones.</i> | <i>Juegos deportivos individuales: juegos gimnásticos.</i> | <i>Gimnasia escolar: roles, equilibrios, suspensiones, trepas, balanceos, ayudas, posiciones invertidas, ejercitaciones gimnásticas con o sin música.</i> |
| Formación Inicial | Educación Física Básica (plan 1992). | | Educación Física Infantil (plan 2004). |
| Saberes de la gimnasia tal como se explicita en las unidades curriculares de los planes de estudio de ISEF | No hay referencia a la gimnasia propiamente dicha. Inferimos que puede rastrearse en la unidad del curso denominada <i>Evolución de la motricidad elemental al perfil deportivo.</i> | | Ubicada dentro de la unidad de Habilidades específicas. Habilidades gimnásticas: volteretas, rueda de carro, paro de manos, básculas, saltos. |

CUADRO 11. Saberes de la gimnasia en el marco de una educación física destinada a la infancia.

Insistimos en que este cuadro muestra los objetos de enseñanza que figuran explícitamente como gimnasia en los documentos programáticos analizados. Tanto en el ámbito escolar como en el de la formación inicial, predominaron las prescripciones propias de versiones deportivizadas de la gimnasia. Sin embargo, pretendimos demostrar en este trabajo que, bajo los legados de la especialidad infantil, ciertos rasgos de la gimnasia se reconfiguraron o solaparon en otras categorías y contenidos presentes en cada uno de estos programas. En este sentido, el desarrollo del trabajo supuso una crítica de orden teórico-conceptual a los postulados humanistas y naturalistas propios de la corriente alemana, de la unidad psicosomática reconocida en la corriente psicomotricista, del cuerpo fenomenológico que nos propuso la corriente española y de toda una pedagogía por objetivos que priorizó, en términos de Bordoli (2015), construcciones de relaciones pedagógicas. Pero además, en un plano un tanto más operativo, pero no menos importante, propusimos una discusión que, adhiriendo incluso a estos discursos, mostrara el cruce caótico de objetos de enseñanza entre la gimnasia y el entramado de contenidos propios del campo de la educación física infantil.

Los legados de esta especialidad parecen estar vigentes. No solo porque aún circula un programa escolar anclado en esos postulados, sino porque las prácticas de enseñanza de la educación física escolar muestran afectaciones de estos discursos (Ruegger et al., 2014). En este escenario, la enseñanza de la gimnasia viene siendo un problema aún no resuelto, salvo que se tome a la gimnasia artística como la única opción a seguir. En ese caso, seguirá incuestionable la enseñanza de la voltereta, del paro de mano o de la rueda de carro. Bajo estos legados, continuará operando la idea de una motricidad básica que progresa linealmente hacia otra específica en un sujeto que pretende lograr una representación plena de su cuerpo. En definitiva, con la afectación de estos discursos, seguiremos pensando la enseñanza como intervención: desarrollo de la corporeidad, del esquema corporal, de la conciencia corporal, más próxima a las posibilidades de un *proceso de desarrollo* que a un problema en torno a la dimensión del saber.

Quizá el primer paso consista en desactivar estos dispositivos que han estructurado una manera de pensar la enseñanza de la educación física, en este caso, destinada a la infancia. Profanar este pensamiento que nos piensa implicaría, en primer lugar, volver inoperantes los discursos que desde los fisiólogos decimonónicos en adelante inscribieron en la educación física un cuerpo como sustancia extensa (Crisorio, 2017), es decir, como organismo. Desactivar este discurso se hace impostergable en la medida en que

la mínima experiencia en la práctica de la Educación Física revela la presencia en ella de un cuerpo tan distinto del organismo que vuelve por sí mismo prácticamente estériles casi todos los conocimientos acumulados por la anatomía y la fisiología, la psicología y las neurociencias, al tiempo que muestra la carencia de un saber de ese cuerpo vivo, en acción, con otros [...]. El cuerpo común, el del hombre corriente, el del niño escolarizado (también el del deportista de elite), el cuerpo, en fin, desborda todo el tiempo el entramado de disciplinas científicas con que la Educación Física [...] procura desarrollarlo: incrementar sus aptitudes orgánicas, perceptivas y motrices, inculcarle valores. (Crisorio, 2017, p. 7)

En nuestro caso, las manifestaciones de la educación física especializada en infancia, que han legitimado esta cruzada desarrollista y organicista, fueron justamente las que derivaron de los legados de Seybold, L. Diem, Le Boulch y Trigo, entre otros.

Desmontar estos legados que aún circulan al interior de la educación física supone desinstalar toda una nomenclatura que admite campos de saber para la infancia, lo escolar, el nivel secundario, formal, no formal o cualquier otra adjetivación. Implica una educación del cuerpo que centre su objeto en las prácticas corporales en el sentido asumido desde la perspectiva de Educación Corporal, es decir, aquellas que toman por objeto al cuerpo. Dicho esto, es necesaria una delimitación de la gimnasia desde esta perspectiva para poder después identificar los recortes de ese saber que podrían incluirse en el escenario escolar. En relación a lo primero, la gimnasia debe entenderse como un saber culturalmente significativo, como una práctica que se inscribe en el orden de la cultura, es decir, que refiere a un conjunto de técnicas que dan cuenta de un artificio de la cultura y no de un orden natural. En tanto ejercicio sistematizado e intencionado que no necesariamente se identifica con la activación del organismo, podemos pensarla como una práctica que trabaja, al decir de Pagola (2015), con el lenguaje, con lo político del cuerpo y con los usos del cuerpo. Dicho de otro modo, se trata de una gimnasia que no niega el organismo ni se opone a convocarlo, pero que no se reduce al vínculo con la salud o con el desarrollo de tal o cual capacidad. Siguiendo a Pagola (2015), si hay una capacidad corporal, podríamos decir que son la destreza y la gracia, las cuales quedan por fuera del organismo y del lado del cuerpo.

En ese sentido, la gimnasia admite infinitas formas de movimiento que no necesariamente remiten a la espectacularidad de la gimnasia artística o a la preparación o pasaje

hacia otros deportes. De la misma manera, abogamos por una práctica gímnica que no se reduzca a un sentido puramente orgánico. Coincidimos con Pagola (2015) cuando señala que

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)

La orientación hegemónica ha sido la clásica enseñanza de la voltereta, el paro de mano y la rueda de carro, desconociendo la riqueza de técnicas que pueden ser recuperadas en el amplio repertorio histórico de la gimnasia. Quizá el problema en el escenario escolar pasa justamente por desconocer y reducir las técnicas de la gimnasia a unos pocos elementos. Un camino posible es recuperar y reelaborar algunos elementos inscriptos en la órbita de la gimnasia como *formación corporal*, una categoría abandonada, al decir de Rodríguez Giménez (2018), o bien rediscutir otros abandonos, como el de la *educación del movimiento*. A pesar de su problemática denominación y las implicancias que supone volver a ella en el sentido en el que fue concebida, es posible encontrar algunas pistas que orienten el actual debate y resignifiquen la red conceptual que rodeaba a dicha categoría. De la misma forma, resultaría necesario profundizar en la noción de *destreza*, si es que ese es el concepto que le cabe a la gimnasia más que el de *habilidad*.

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. Sin duda, esta discusión involucra necesariamente al ámbito de la formación inicial. Entendemos que la producción académica al interior de la educación física, al menos a nivel local, es deudora de una discusión más profunda que centre el debate en el orden del saber de las prácticas corporales que han matizado al campo disciplinar. Suspender el foco de atención en los problemas de orden pedagógico, sin desvalorizar nuestra innegable tarea educativa, pero entendiendo que solo podemos mover la educación con la enseñanza y redirigir una producción que nos afiance como *guardianes del saber*, al decir de Crisorio, parecen ser las tareas que nos esperan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AISENSTEIN, A. (2007). ¿Qué es la educación física? *Revista efdeportes.com*.
<https://www.efdeportes.com/efd105/que-es-la-educacion-fisica.htm>
- 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. <http://isef.edu.uy/wp-content/uploads/2014/10/ALONSO-2.pdf>
- AJURIAGUERRA, J. DE (1978). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Toray Mason.
- ALONSO, V. y ZINOLA, P. (2017). La gimnasia como contenido escolar: un análisis de los primeros programas oficiales de Uruguay (1911 y 1923). *Lúdica Pedagógica*, 25, 61-71.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/7022/5716>
- AYOUB, E. (1998). *A ginástica geral na sociedade contemporânea: perspectivas para a Educação Física escolar* [tesis de doctorado no publicada, Facultad de Educación Física, Universidad Estadual de Campinas].
- BARRÁN, J. P. (1990). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. El disciplinamiento (1860-1920)* (tomo 2). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BARRÁN, J. P. (2015). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura bárbara. El disciplinamiento*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BAUMAN, Z. (2007). *Vida de consumo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BEHARES, L. E. (2012). *Saber, sujeto y acontecimiento de enseñanza*. Campinas: Mercado de Letras.
- BEHARES, L. E. (2013). Sobre las éticas de lo posible y la enseñanza. En M. Southwell y A. Romano (comps.), *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp. 254-260). Buenos Aires: Unipe.

- BEHARES, L. E. (2015). Enseñanza y educación: la contribución de Herbart a su distinción y a sus relaciones. *Didaskomai*, 6, 13-36.
<http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/26>
- BERGER, P. L. y LUCKMANN, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BLANCO, R. (1948). *Educación Física: un panorama de su historia*. Montevideo: Adroher.
- 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 - Saber de la enseñanza* (pp. 17-25). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- 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. 27-52). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- BORDOLI, E. (2011). Reflexiones en torno a la enseñanza. Notas mínimas. *Didaskomai*, 2, 93-105.
- BORDOLI, E. (2015). *La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya. Sujetos, saber y gobierno de los niños*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- BOURET, D. y REMEDI, G. (2009). *Escenas de la vida cotidiana. El nacimiento de la sociedad de masas (1910-1930)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- BRACHT, V. (1996a). Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. *Revista paulista de Educação Física*, 2, 23-28.
<http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139640>
- BRACHT, V. (1996b). *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba: Editorial Vélez Sársfield
- BRACHT, V. (2007). *Educación Física & Ciencia. Cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Unijuí.

- BRACHT, V. (2009). *Educação Física e Escola*. Victoria: Núcleo de Educación Abierta y a Distancia, Universidad Federal de Espirito Santo.
- BRACHT, V. (2013). Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos. En I. F. Gomes, F. Q. Almeida y E. L. Velozo (orgs.), *Cenários. Epistemologia, ensino e crítica. Desafios contemporâneos, para a Educação Física* (pp. 167-192). Nova Petrópolis: Nova Harmonia.
- CARUSO, M. (2011). La segunda escolarización del cuerpo: la educación física en las escuelas populares bávaras durante el Segundo Imperio Alemán (1870-194). En P. Scharagrodsky (comp.), *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación del cuerpo en movimiento en Occidente* (pp. 97-151). Buenos Aires: Prometeo.
- CASTAÑER, M. y CAMERINO, O. (1991). *La Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Barcelona: Inde.
- CECCHINI, J. A. (1996). *Personalización de la educación física*. Madrid: Ediciones Rialp.
- CRATTY, B. (1973). *Desarrollo perceptual y motor em los niños*. Barcelona: Paidós.
- CRESPO, C. (2015a, 28 de setiembre - 10 de octubre). *La cultura del cuerpo en tiempos de globalización. La cultura fitness* [ponencia]. 11.º Congreso Argentino y 6.º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, Ensenada, Argentina.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7331/ev.7331.pdf
- CRESPO, C. (2015b). Gimnasia, gimnasias. En C. Carballo (coord.), *Diccionario crítico de la educación física académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo de la educación física en Argentina* (pp. 253-257). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- CRISORIO, R. (1995). Enfoque para el abordaje de CBC desde la educación física. *Serie Pedagógica*, 2, 175-194. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2539/pr.2539.pdf
- CRISORIO, R. (2009). Educación Física. En *Estudios críticos de Educación Física* (pp. 45-58). La Plata: Al Margen.

- CRISORIO, R. (2011). Homero y Platón: dos paradigmas de la educación corporal. *Educación Física y Ciencia*, 13, 77-98.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5228/pr.5228.pdf
- CRISORIO, R. (2015a). Actividad(es) Física(s) versus Practicas Corporales. En E. Galak y E. Gambarotta (eds.), *Cuerpo, educación, política. Tensiones epistémicas, históricas y prácticas* (pp. 21-39). Buenos Aires: Biblos.
- CRISORIO, R. (2015b). Educación Corporal. En C. Carballo (coord.), *Diccionario crítico de la educación física académica* (pp. 167-175). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- CRISORIO, R. (2017). *El cuerpo, entre Homero y Platón*. Buenos Aires: Biblos.
- CRISORIO, R. (2019). Prácticas corporales en educación corporal. En R. Rodríguez Giménez (coord.), *Estudios sobre la educación del cuerpo: perspectivas y problemas* (pp. 69-81). Montevideo: Ediciones Universitarias.
- DALLO, A. (1986). La educación del movimiento. *Revista Stadium*, 20(115), 23-29.
- DIEM, L. (1955). *¿Quién es capaz de...?* Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- DIEM, L. (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.
- DIEM, L. (1978). *Ejercicios de psicomotricidad infantil*. Madrid: Publicaciones ICCE.
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (ARGENTINA). (1972). *Educación Física Infantil*. Buenos Aires: Amibef.
- DOGLIOTTI, P. (2015). *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)*. Montevideo: Ediciones Universitarias, Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.

- DOGLIOTTI, P. (2018). *Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970)* [tesis de postgrado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica.
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1667/te.1667.pdf>
- DOS ANJOS, R. (2010). Introdução a Ciência da Motricidade Humana. En J. Medina, E. Hungaro, R. Dos Anjos, y V. Bracht (cols.), *A educação física cuida do corpo...e “mente”* (pp. 117-133). Campinas: Papirus.
- EMILIOZZI, M. V. (2011). *Fragments de cuerpos despojados: Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física* [tesis de posgrado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata]. Memoria Académica.
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.440/te.440.pdf>
- FLORENCE, J. (1983). *Educación Física de Base. Dossier pedagógico n.º 1*. Madrid: Gumnos.
- FOUCAULT, M. (1992). *Historia de la sexualidad 3: La inquietud de sí*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- FRAGA, A. y GONZÁLEZ, F. (2012). *Afazares da Educação Física na Escola: planejar, ensinar, partilhar*. Erechim: Edelbra.
- GALLAHUE, D. (1982). *Understanding motor development in children*. Nueva York: Wiley.
- GALLO, L. E. (2007). Cuatro hermenéuticas de la educación física en Colombia. En B. Chaverra e I. Uribe (coords.), *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción* (pp. 45-69). Antioquia: Funámbulos.
- GILES, M. y ROCHA, L. (2015). Hábito, habilidad, habilidad motriz, destreza. En C. Carballo (coord.), *Diccionario crítico de la educación física académica* (pp. 263-271). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- GIRALDES, M. (1976). *Metodología de la educación física. Análisis de la formación física básica en niveles escolares*. Buenos Aires: Stadium.

- 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.
- GIRALDES, M., MADUEÑO, J. A. y BRIZZI, H. (1994). *Didáctica de una cultura de lo corporal*. Buenos Aires: autopublicación.
- GÓMEZ, R. H. (2015). Método psicocinético. En C. Carballo (coord.), *Diccionario crítico de la educación física académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo de la educación física en Argentina* (pp. 323-326). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- GÓMEZ, J. (2002). *La educación física en el patio. Una nueva mirada*. Buenos Aires: Stadium.
- GÓMEZ, J. y GONZÁLEZ, L. (1985). *La educación física en la primera infancia*. Buenos Aires: Stadium.
- GONZÁLEZ, F. (2016). Desafíos para la educación física escolar brasilera: una propuesta de curriculum. *Revista Retos*, 29, 188-194.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/43563>
- HOURS, G. (2013). *Los discursos de la enseñanza deportiva. Mitos, tradiciones y naturalizaciones. Análisis del discurso de la Iniciación Deportiva española* [tesis de maestría no publicada, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata].
- HORLACHER, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de educación de alemana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 35-45.
<https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/617/1660>
- KNAPP, B. (1981). *La habilidad en el deporte*. Valladolid: Miñón.
- KOCH, K. y MIELKE, W. (1968). *Die Gestaltung des Unterrichts in der Leibeserziehung. Teil 1*. Stuttgart: Karl Hofmann Schorndord.

- KOSEL, A. (1996). *Fichas de actividades gimnásticas. La coordinación motriz: Juegos y formas jugadas en el ámbito escolar y la iniciación deportiva*. Barcelona: Hispano Europea.
- KUNZ, E. (1991). *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí: Unijuí.
- LAMAS, A. (1911). *Proyecto de ejercicios físicos para las escuelas públicas*. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- LAMAS, A. (1912). *Educación física é intelectual conexas. Un plan de educación física infantil*. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- LANGLADE, A. (1976). El movimiento y los graves problemas de la educación física. *Stadium*, 10(57), 12-20.
- LANGLADE, A. y REY DE LANGLADE, N. (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- LANGLADE, A. y REY DE LANGLADE, N. (1986). *Teoría general de la gimnasia* (2.^{da} ed.). Buenos Aires: Stadium.
- LAZZAROTTI FILHO, A., SILVA, A. M., DE CESARO ANTUNES, P., SALLES DA SILVA, A. P. y OLIVEIRA LEITE, J. (2010). El término «prácticas corporales» en la literatura científica brasileña y su repercusión en el campo de la Educación Física. *Revista Movimento*, 16(1), 11-29. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/9000>
- LAWTHER, J. (1968). *Aprendizaje de las habilidades motrices*. Buenos Aires: Paidós.
- LE BOULCH, J. (1952). *La educación física funcional en la escuela primaria*. S. d.
- LE BOULCH, J. (1959). *Porvenir de una educación física científica*. S. d.
- LE BOULCH, J. (1984). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los seis años*. Buenos Aires: Paidós.
- LE BOULCH, J. (1986) *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- LE BOULCH, J. (1990). *La educación por el movimiento en edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- LE BOULCH, J. (1991). *El deporte educativo: psicocinetica y aprendizaje motor*. Barcelona: Paidós.

- LE BOULCH, J. (1992). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicocinetica*. Buenos Aires: Paidós.
- LJUNGGREN, J. (2011). ¿Por qué la gimnasia de Ling? El desarrollo de la gimnasia sueca durante el siglo XIX. En P. Scharagrodsky (comp.), *La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación del cuerpo en movimiento en Occidente* (pp. 37-51). Buenos Aires: Prometeo.
- LUGUERCHO, S. (2009). La Gimnasia. Un contenido olvidado. En R. Crisorio y M. Giles (dirs.), *Estudios críticos de Educación Física* (pp. 207-221). La Plata: Al Margen.
- LUZ, M. (1997). *Natural, Racional, Social. Razón médica y racionalidad científica moderna*. Buenos Aires: Lugar.
- 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.
- MEINEL, K. y SCHNABEL, G. (1987). *Teoría del movimiento*. Buenos Aires: Stadium.
- OPERTTI, R y VILLAGRÁN, A. (2003). La reforma educativa en Uruguay: aportes para su análisis. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(21), 111-121.
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/6776/1/RCS_Opertti_2003n21.pdf
- 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: Universidad de La Plata.
- PICH, S. (2010). El concepto de cultura como referencia para la constitución del campo de la Educación Física: alcances y límites. *Revista Efdeportes*, 15(148).
<https://www.efdeportes.com/efd148/el-concepto-de-cultura-de-la-educacion-fisica.htm>
- PICQ, L. Y VAYER, P. (1977). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: Científico-Médica.
- PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

- PUJOL, S. (2002). *La década rebelde: los años 60 en la Argentina*. Buenos Aires: Emecé.
- QUINTÃO, F. BRACHT, V. y FERREIRA GHIDETTI, F. (2013). A presença da fenomenologia na educação física brasileira: implicações para o estudo do corpo e outras problematizações. *Revista Educación Física y Ciencia*, 15(2).
<https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFv15n02a02/5063>
- RAUCH, A. (1985). *El cuerpo en la educación física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2012, 13-15 de setiembre). *Pensando la educación física escolar y no-escolar: estrategias en la constitución de saberes* [conferencia no publicada]. VI Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, Universidade Federal do Rio Grande, FURG.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2013). Enseñanza de la epistemología en la formación de grado y postgrado en educación física: reflexiones a partir de la experiencia uruguaya. En I. F. Gomes, F. Q. Almeida y E. L. Velozo (orgs.), *Cenários. Epistemologia, ensino e crítica. Desafios contemporâneos, para a Educação Física* (pp. 167-192). Nova Petrópolis: Nova Harmonia.
- 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>
- RODRÍGUEZ, N. (2014). *Contenidos de la enseñanza: El caso de los CBC. De una educación física a una educación corporal* [tesis de postgrado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica.
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1060/te.1060.pdf>
- ROCHA, L. (2009). Psicomotricidad y educación física. En R. Crisorio y M. Giles (dirs.), *Estudios críticos de Educación Física* (pp. 131-147). La Plata: Al Margen.
- ROCHA, L. (2012). *El aprendizaje motor: una investigación desde las prácticas* [tesis de maestría no publicada, Universidad Nacional de La Plata].

- RUEGGER, C. (2018). La Educación del cuerpo: influencias del discurso de la psicomotricidad en la educación física. En C. Escudero (coord.), *Actas del Primer Encuentro: Cuerpo, educación y sociedad. Debates en torno al cuerpo*. La Plata: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata.
<https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/110>
- RUEGGER, C., TORRÓN, A., ZINOLA, P. y RODRÍGUEZ, C. (2014). Representaciones y discursos de la educación física escolar: una visión desde los programas escolares. *Revista Educación Física y Deporte*, 33(2), 405-441.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/20860/20744>
- SCHARAGRODSKY, P. (comp.) (2011). *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación del cuerpo en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo.
- SERÉ, C. y FERNANDEZ VAZ, A. (2015). *Políticas del cuerpo, gobierno de la ciudad: el retorno a la democracia en Uruguay*. Montevideo: Ediciones Universitarias, Universidad de la República.
- SERGIO, M. (1987). *Hacia una epistemología da motricidade humana* [tesis de doctorado no publicada].
- SERGIO, M. (1995). *Motricidade Humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- 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.
- SEYBOLD, A. (1974). *Principios pedagógicos en la educación física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- SEYBOLD, A. (1976). *Principios didácticos en la educación física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- SOARES, C. (2005). *Imagens da educação no corpo. Estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados.
- SOARES, C. (2006). Prácticas corporales: historias de lo diverso y lo homogéneo. En A. Aisesntein (comp.), *Cuerpo y cultura: prácticas corporales y diversidad* (pp. 11-36). Buenos Aires: Libros del Rojas.

- SOARES, R. (2005). *A ginástica na escola e na formação de professores* [tesis de doctorado no publicada, Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahia].
- SOUZA, R. (1997). *Ginástica geral: uma área do conhecimento da Educação Física* [tesis de doctorado no publicada, Facultad de Educación Física, Universidad Estadual de Campinas].
- TOLEDO, E. DE (1999). *Proposta de conteúdos para a ginástica escolar: um paralelo com a teoria de Coll* [tesis de maestría, Facultad de Educación Física, Universidad Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275001>
- TRIGO, E. (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: Inde.
- TRIGO, E. (coord.) (2000). *Fundamentos de la motricidad*. Madrid: Gymnos.
- TROCHÓN, Y. (2011). *Escenas de la vida cotidiana III. Uruguay 1950-1973. Sombras sobre el país modelo*. Montevideo: Banda Oriental.
- TORRÓN, A. (2015). *Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939-1979), su configuración y su enseñanza*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.
- FACULTAD DE MEDICINA, UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (URUGUAY). (1996). *Cuidando el potencial del futuro. El desarrollo de niños preescolares en familias pobres del Uruguay*. Montevideo: Departamento de Psicología Médica, Grupo Interdisciplinario de Estudios Psicosociales, Universidad de la República.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.
- VILLA, M. E. (2006, 9-11 de agosto). *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)* [tesis de maestría]. XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile. Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13270/ev.13270.pdf

DOCUMENTOS CONSULTADOS

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (URUGUAY). (2005). *Programa de Educación Física Escolar*. Montevideo.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA (URUGUAY). (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo.

COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (URUGUAY). (1923). *Plan de acción de la Comisión Nacional de Educación Física y conclusiones que se derivan del mismo*. Montevideo: Latina.

COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (URUGUAY). (1986). *Programa de Educación Física Nivel Escolar*. Montevideo.

COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA e INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (URUGUAY). (1974). *Plan de estudio para el profesorado en Educación Física*. Montevideo.

COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA e INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (URUGUAY). (1974). *Programa de Metodología*. Montevideo.

COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA e INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (URUGUAY). (1974). *Programa de Teoría de la Gimnasia*. Montevideo.

COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA e INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (URUGUAY). (1981). *Plan de estudio para el profesorado en Educación Física*. Montevideo.

COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA e INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (URUGUAY). (1981). *Programa de Gimnasia*. Montevideo.

COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA e INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (URUGUAY). (1981). *Programa de Gimnasia Especial*. Montevideo.

COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA e INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (URUGUAY). (1981). *Programa de Gimnasia Formativa I - Masculina*. Montevideo.

- COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA e INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (URUGUAY). (1981). *Programa de Psicología de las Edades*. Montevideo.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA e INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (URUGUAY). (1992). *Plan de estudios para el profesorado en Educación Física*. Montevideo.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA e INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (URUGUAY). (1992). *Programa de Educación Física Básica*. Montevideo.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA e INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (URUGUAY). (1992). *Programa de Gimnasia Formativa I*. Montevideo.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA e INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (URUGUAY). (1992). *Programa de TEPRADE I*. Montevideo.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA e INSTITUTO Superior DE EDUCACIÓN FÍSICA (URUGUAY). (2004). *Plan de estudios de la licenciatura en Educación Física*. Montevideo.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA e INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (URUGUAY). (2004). *Programa de Educación Física Infantil*. Montevideo.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA e INSTITUTO Superior DE EDUCACIÓN FÍSICA (URUGUAY). (2004). *Programa de Gimnasia*. Montevideo.