

LAS “DIFERENCIAS SEGÚN EL SEXO” EN EL CURRÍCULO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL URUGUAY (1948-1970)

The “sex differences” in the curriculum of physical education teacher training in Uruguay (1948-1970)

<http://doi.org/10.33255/25914669/583>

Paola Dogliotti

Instituto Superior de Educación Física e Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Universidad de la República, Uruguay

paoladogliottimoro@gmail.com

[Orcid.org/0000-0002-1913-8099](https://orcid.org/0000-0002-1913-8099)

Recibido: 11 de septiembre 2020

Aceptado: 30 de abril 2021

Resumen

El trabajo aborda la configuración de los cuerpos y las prácticas corporales generizadas en la formación del profesor de educación física en Uruguay (1948 – 1970) como efecto de dispositivos de sexualidad (Foucault, 1992; 2014). Se analiza el currículum de esta formación como uno de los mecanismos de producción de género más eficaz (Scharagrodsky, 2013). Se indagan las diferencias en la emocionalidad, la sexualidad, el género, y la actividad física recomendadas para varones y mujeres. En esta carrera el modelo corporal a copiar se erigía sobre el varón y a partir de este se comparaba el femenino y se construían cuerpos abyectos (Butler, 2005).

Palabras clave: cuerpos - géneros - sexualidades - educación física - Uruguay

Abstract

The work addresses the configuration of bodies and physical activities generated in the training of physical education teachers in Uruguay (1948 - 1970) as an effect of sexuality devices (Foucault, 1992; 2014). The curriculum of this training is analyzed as one of the most effective mechanisms of gender production (Scharagrodsky, 2013). Differences in emotionality, sexuality, gender and recommended physical activity for men and women are analyzed. In this career the body model to be copied was erected on the men and from this the female model was compared and abject bodies (Butler, 2005) were constructed.

Keywords: bodies - genders - sexualities - physical education - Uruguay.

1. Introducción

En este trabajo se aborda la configuración de los cuerpos y las prácticas corporales generizadas en la formación de las y los profesores de educación física en el Uruguay entre los años 1948 y 1970 como efecto de dispositivos de sexualidad.¹ Con mucha frecuencia aparece en las fuentes el siguiente sintagma: "las diferencias de sexo", y como se analizará a lo largo del trabajo, este era concebido como orgánico, producto de lo que la biología había determinado en cada cuerpo según la carga cromosómica albergada en los genes.

Esta formación era la única que existía a nivel terciario con reconocimiento oficial en el país, impartida en Montevideo por el Instituto Superior de Educación Física. Institución pública creada en el año 1939 en la órbita de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF).²

Este estudio es parte de uno de mayor envergadura que aborda las principales configuraciones discursivas en torno a la formación de las y los profesores de educación física en el período señalado (Dogliotti, 2018). Se inicia el estudio en 1948, año que se implementa un nuevo plan de estudios y que asume Alberto Langlade el cargo de secretario y, al año siguiente, de jefe del Curso.³ Los fundamentos de iniciar el estudio en 1948 se basan⁴ en que se presenta un cierto quiebre discursivo de pasaje de una formación instrumental, práctica y con escaso desarrollo y fundamentación teórica, a una formación que adquiere componentes profesionales y pedagógico-didácticos. En este período se jerarquizan y amplían las gimnasias y las pedagogías, y se introducen los deportes colectivos con escasa carga horaria. Las gimnasias se configuran como el área "madre", la principal orientadora del ejercicio profesional de la educación física y de la problematización teórica del campo. Teoría de la Gimnasia se constituye como la "vedette" teórica de la formación, el lugar donde

1 Es importante destacar que, junto a los planteos de Foucault (1992; 2014) y Butler (2011), concebimos al sexo como una construcción discursiva que, lejos de tener una "esencia biológica" y distanciándose de la distinción sexo-género, el primero biológico y el segundo cultural, es producto de una construcción histórica y social.

2 Esta última creada el 7 de julio de 1911 por decreto ley N° 3.798, en la segunda presidencia de José Batlle y Ordóñez con el cometido de hacerse cargo de la promoción y desarrollo de la "cultura física" a nivel de todo el país. Se le asignó al Curso el nombre de ISEF en el año 1952. Desde su creación hasta su pasaje a la Udelar en 2006 dependía de la CNEF, órgano este último que dependió a lo largo del siglo XX de los diversos modos de denominación del ministerio de educación.

3 Alberto Langlade (1919 – 1980), profesor de educación física, docente de Gimnasia Práctica Masculina y Teoría de la Gimnasia en ISEF entre 1946 y 1966. Realizó varias giras sistemáticas de estudio a Europa. A través de su mediación, varios profesores obtuvieron becas para estudiar en la GCI de Estocolmo y en la Escuela de Educación Física de Colonia, Alemania. Profesor destacado a nivel nacional e internacional por su obra en el campo de la gimnasia. Entre 1952 y 1967 fue profesor de Gimnasia Especial en la Carrera de Fisioterapia de la Facultad de Medicina. En 1963 fue designado Profesor Extraordinario de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile. Ha dictado cursos de posgrado y conferencias sobre las temáticas de gimnasia y entrenamiento deportivo a nivel internacional. El ISEF lleva su nombre a partir de la ley 16.086 del 18 de octubre de 1989 (Uruguay, 1989).

4 Más allá de dar continuidad a un trabajo anterior que culminó en el año 1948 (Dogliotti, 2015).

se anudan los principales supuestos teóricos y metodológico-didácticos del campo de la educación física. El cierre en 1970 está fundamentado en el año de edición de una de las fuentes más importantes analizadas, *Teoría de la Gimnasia*, de Alberto Langlade y Nelly Rey de Langlade (1970), obra con reconocimiento internacional, que alberga las principales fundamentaciones y construcciones epistemológicas en torno a la educación física y la gimnasia, y ciertos supuestos implícitos eugénicos y biotipológicos,⁵ que determinaron sexualidades y prácticas corporales generizadas.

Se parte de entender al sexo como producto y efecto de imaginarios sociales. Estos configuran una producción discursiva del sexo y la sexualidad, concebida a partir de Foucault (1992; 2014) en la encrucijada del disciplinamiento del cuerpo (en tanto la sexualidad es una conducta corporal) y los mecanismos biopolíticos de control de las poblaciones (en tanto la sexualidad se inscribe y tiene efectos, por sus consecuencias procreadoras, en procesos biológicos amplios). Según señala Butler:

"la noción de que puede haber una 'verdad' del sexo, como la denomina irónicamente Foucault, se crea justamente a través de las prácticas reguladoras que producen identidades coherentes a través de la matriz de reglas coherentes de género. La heterosexualización del deseo exige e instaura la producción de oposiciones discretas y asimétricas entre 'femenino' y 'masculino', entendidos estos conceptos como atributos que designan 'hombre' y 'mujer'" (2011, p. 72).

El curriculum escolar moderno se constituyó generizadamente, moldeando especificidades corporales para varones y mujeres (Scharagrodsky, 2013). De aquí, la importancia de su estudio en el campo de la educación física, en el que se analizan los programas de las materias que componían los planes de estudio 1948, 1956 y 1966, las tesis de graduación y los manuales de estudio.

A partir del análisis de estas fuentes, se pretende dar cuenta de los modos de configuración de los cuerpos, los ejercicios físicos y las prácticas corporales presentes en la formación en clave de sexo-género.⁶ Las fuentes comprenden discursos normativos, científicos con diferentes niveles de instrumentación práctica, no obstante, no podemos sostener que lo analizado del *curriculum* prescripto se haya consignado efectivamente en las prácticas. Quedan para otros estudios abordar desde otro tipo de fuentes posibles resistencias y cuestionamientos prácticos a estos discursos. Las

5 No son estos supuestos tema específico de este trabajo, pero es importante destacar que tuvieron efectos sobre la producción discursiva del sexo. Para profundizar en su articulación, remitirse a Dogliotti, 2018.

6 Según Butler (2011, p. 72) "la matriz cultural -mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género- exige que algunos tipos de 'identidades' no puedan 'existir': aquellas en la que el género no es consecuencia del sexo y otras en las que las prácticas del deseo no son 'consecuencia' ni del sexo ni del género. En este contexto, 'consecuencia' es una relación política de vinculación creada por las leyes culturales, las cuales determinan y reglamentan la forma y el significado de la sexualidad".

tesis de graduación tienen una potencia, si bien no capturan las prácticas vividas, sí muestran la recepción que realizan los estudiantes de la formación recibida durante toda la carrera y al cierre del proceso.

Se analizan a lo largo del trabajo una vastedad de prescripciones en torno al tipo de ejercicios y prácticas corporales convenientes y/o prohibidas para cada "sexo". La sexualidad era analizada al ínfimo detalle, contabilizada, clasificada a través de un discurso moral racional que determinaba sistemas de utilidad para regularla y administrarla. En el caso de la educación física, como se analizará, en el período seleccionado, esto ha llevado a generar prácticas corporales en general prohibidas o adaptadas para las mujeres.

2. Las diferencias de "sexo" en las prácticas corporales

El programa de Teoría de la Gimnasia en los tres planes de 1948, 1956 y 1966 aborda en las bolillas 18, 19, y 26 respectivamente, "la edad y el sexo como elementos determinantes en la selección de los ejercicios y en la composición de la lección" (CPEF, 1952, pp. 2-3; ISEF, 1956b, p. 4; 1966a, pp. 9-10).

El ordenamiento de sujetos, cuerpos, ejercitaciones y prácticas corporales por edad (la graduación del formato escolar moderno parte de este presupuesto) eran fundamentales en el campo de la educación física; pero la discriminación por "sexo", entendido como un dato biológico, se señalaba como la diferencia más importante, sobre todo, a partir de la pubertad. Así lo expresa el manual de estudios *Didáctica de la Gimnástica*:

"La línea de demarcación más profunda es la del sexo y, aún si la gimnasia escolar como conjunto concierne a individuos tan jóvenes que la diferencia de sexo no es aún muy marcada, el sexo requerirá un grado de atención apreciable, especialmente en los grados superiores de las escuelas mixtas, tanto más, porque existe la posibilidad de que, descuidándole o no atribuyéndole un debido significado, podemos causar perjuicios" (Langlade, 1956, p. 35).

Las unidades curriculares Gimnasia Educativa Práctica, Deportes de Defensa Personal, Esgrima, Lucha, Atletismo, se dictaban separadas para varones y mujeres, si bien los programas, a excepción de Gimnasia Educativa y Esgrima, eran únicos para ambos sexos. En el Plan de 1948, Danzas se dictaba únicamente para mujeres y Fútbol y Boxeo solo para varones. Gimnasia Rítmica solo para mujeres en los planes de 1956 y 1966 y Gimnasia con Aparatos solo para varones en los planes 1948 y 1956, y en el Plan 1966 se introduce también para mujeres (CPEF, 1948; ISEF, 1956a; ISEF-PE; 1966).

Del análisis de los programas, en el examen de Atletismo se exigían marcas diferenciadas para varones y mujeres, siendo de menor peso, extensión, altura,

distancia, tiempos, las marcas mínimas de aprobación de las segundas.⁷ Todo esto fundamentado en los saberes de la biología, anatomía, fisiología, ginecología. Estos justificaban científicamente, desde una ideología médica, la inferioridad del organismo y el temperamento de la mujer respecto del varón, lo que legitimaba, producía y reproducía los desiguales lugares que ocupaba el "sexo" femenino en la sociedad y determinaba identidades de género binarias y fijas.

Las gimnasias son por excelencia a lo largo de todo el período diferenciadas en masculina y femenina, y los únicos programas escritos en forma diferenciada para cada "sexo".⁸ Se presenta Gimnasia Educativa/Práctica Femenina y Masculina. Gimnasia en Aparatos para varones (en el plan 1966 se introduce para mujeres) y Gimnasia Rítmica para mujeres. Con relación a los contenidos de las gimnasias educativas, la dirigida a las mujeres está más orientada a ejercicios fundamentalmente de flexibilidad y equilibrio mientras que en la de varones se disminuye en gran medida estas habilidades y se duplican la cantidad de ejercicios denominados "exploradores de fuerza". Esto contribuyó a moldear determinada manera estereotipada de "ser", sentir, pensar y actuar de las mujeres y los varones.

La unidad curricular que enseñaba teóricamente los fundamentos y razones científicas para la separación por edad y "sexo" era Teoría de la Gimnasia que basaba su dictado en el Manual de *Didáctica de la Gimnástica* de 1956, y dedicaba el capítulo III a "Lecciones y ejercicios adecuados según la edad y el sexo". Al inicio, en nota al pie, se aclara que el capítulo sigue las líneas generales expresadas en el "Lärobok i Gymnastik" por sus autores, los profesores Abramson, Holmberg, Key-Aberg y Müller. La base de esta división estaba sustentada en la gimnasia "neosueca". Esto da cuenta que la división por "sexo" estructuró la educación física y la gimnasia moderna desde su invención y durante la mayor parte del siglo XX (Ljunggren, 2011; Pastor, 2011; Herrera, 2011).

Las diferencias de "sexo" se establecen en el manual para la edad de "transición" entre los 13 y 17 años para los muchachos y los 12 y 16 años para las niñas, para la juventud y para la edad adulta (Langlade, 1956). Esto da cuenta de la importancia que adquirían las diferencias de los órganos sexuales y en especial, el femenino que llevaba a que las mujeres fueran tratadas como un grupo especial, donde había que adaptar ejercicios, con menor fuerza, potencia, altura causada por la "inestabilidad"

7 Es importante destacar que la diferenciación de marcas entre sexos en los exámenes de atletismo y otros deportes individuales se mantuvo presente a nivel práctico hasta inicios de la década del noventa, quien suscribe este texto vivió este tipo de parciales y exámenes.

8 Si bien la coeducación en Uruguay es extendida a nivel público en la enseñanza primaria y secundaria durante todo el siglo XX, en el caso de la educación física a nivel de enseñanza secundaria se dictó separada por sexo, con profesora mujer y varón para cada tipo hasta avanzada la década del noventa. Esto fue así tanto en enseñanza pública como privada.

del sistema nervioso femenino, a causa del útero y la menstruación⁹. Esto se refuerza al constatar que el manual dedica gran extensión a hablar de las características de los órganos sexuales femeninos, la menstruación, el embarazo y no describe siquiera en ningún aspecto los órganos sexuales masculinos. La normalidad e ideal a comparar se establecía a partir del cuerpo del varón el cual no era necesario casi ni nombrar.

“El varón se convirtió en la justa medida, en el criterio normal para ubicar el cuerpo femenino en el lugar de la falta, de lo menor o de aquello que nunca alcanzaba el estándar perfecto que era el patrón masculino. A su vez, este proceso invisibilizó la diversidad de masculinidades y femineidades que existían en el contexto social más amplio, reduciendo lo masculino y lo femenino a simples bloques monolíticos y homogéneos” (Scharagrodsky, 2008, p. 115).

Con relación a la edad de 9 a 12 años se expresa “en este período es necesario que los muchachos y las niñas practiquen sus lecciones por separado. De no ser posible, debe hacerse la diferenciación según el sexo, especialmente en los ejercicios de suspensión, en los saltos y en los juegos” (Langlade, 1956, p. 66). Se recomiendan para las niñas de 9 a 12 años una ejecución con más precisión, elegancia y sensibilidad por las formas; un arrojo menos acentuado y de menor duración en saltos y suspensiones que en los varones; mayor comprensión y justeza para los ejercicios de equilibrio pero que no debe superar la altura de la cadera; juegos de carreras y juegos sencillos acompañados de cantos; ejercicios de destreza que concluyen con actitudes de valor estético o plásticos; saltos no difíciles pero más variados que en el período anterior; juegos en equipo y competencia; juegos rítmicos, y rondas cantadas y danzas (Langlade, 1956, p. 66). Nuevamente, se asocia lo femenino con el cuidado de las formas: gracia y sensibilidad, valor estético y plástico a través del ritmo, cantos y danzas acompañando los juegos y ejercicios. El movimiento y el tipo de prácticas corporales debían conservar una manera de “ser”, una sensibilidad que se inscribía en los cuerpos y construía performativamente de un modo sutil e invisible desde la infancia un lugar inferior y de menor poder en la sociedad, con menor toma de decisión ya que no podía a diferencia del varón desarrollar el arrojo, la fuerza, la potencia. Estas características debían estar disminuidas en la mujer y desarrolladas en toda su plenitud en el varón. El varón que se salía de esta exigencia y mostraba síntomas de debilidad era puesto en el

9 Uno de los estudios pioneros historiográficos sobre las relaciones entre menstruación y ejercicio físico lo constituye el trabajo de Vertinsky (1989) quien establece que los médicos del establishment a ambos lados del Atlántico, en el último tercio del siglo XIX, fueron árbitros del comportamiento físico de las mujeres, y promovieron una teoría de la discapacidad menstrual que contribuyó sustancialmente a ubicar al sexo femenino como débil y a destacar la naturaleza inmodificable de su inferioridad física y sus necesidades físicas especiales que los requerían para la custodia permanente como guardianes y casi directores morales del comportamiento íntimo y personal de las mujeres.

lugar del "otro", diferente, excluido, enjuiciado e incluso hasta enfermo.

En la misma línea, en "la edad de transición", según el manual, "se establece la diferenciación total entre la gimnasia masculina y femenina" (Langlade, 1956, p. 67). La idea de totalidad que se expresa en la diferencia por "sexo" a partir de la pubertad, no es de soslayar: se deben crear dos mundos kinéticos paralelos, excluyentes, sin contagio ni contacto. Para las niñas y hasta los 25 años se recomienda no exigir demasiado de las fuerzas, de la perseverancia y de la coordinación; ejercicios variados en posiciones simples; elongaciones pasivas; formas rítmicas de movimiento sin abuso; aumentar los ejercicios correctivo-posturales y disminuir los de destreza, habilidad, suspensiones y saltos; ejercicios de equilibrio; saltos fáciles libres de complejidades; juegos de diversas clases (con pelota como básquetbol y vóleibol); danzas folklóricas y rondas cantadas (Langlade, 1956, pp. 67-68). Lo simple, lo pasivo, alude a una forma y tipo de movimiento que incardina¹⁰ un cuerpo femenino y le otorga un lugar inferior con relación al varón. También, se cuida no abusar de las formas rítmicas que lleven a generar una mujer "bibelot", "amanerada" y "cursi".¹¹ Se presenta un tipo ideal de femineidad y una exageración de este tipo es puesta también en el lugar de lo "otro", lo abyecto¹² que hay que evitar. Aunque, en cierta medida, se está postulando para el campo de la educación física una femineidad que escape a la regla común; una mujer exageradamente femenina no es bien vista en este campo.

Para los jóvenes en la edad de 18 a 20 años se aconseja:

"las características de los adolescentes normalmente desarrollados deben ser las de flexibilidad, buena musculatura, resistencia a la fatiga y dominio mental y físico. (...) ejercicios enérgicos y viriles: debe especialmente desarrollar la fuerza de los brazos, la energía, la voluntad, el valor. (...) corresponde en algunos países hacer el servicio militar, que es de gran exigencia y pone a prueba su desarrollo físico, resistencia y coraje" (Langlade, 1956, p. 69).

10 "La palabra incardinamiento es la traducción inglesa de 'embodiment', cuyo sentido es el de 'dar forma al cuerpo', 'ordenar u organizar el cuerpo', 'moldear la carne', tal como lo hacen algunas feministas (por ejemplo, las españolas) a fin de marcar la diferencia respecto de 'encarnar', 'encarnación' y demás términos de connotaciones tradicionalmente cristianas" (Scharagrodsky, 2006a, p. 173).

11 "La gimnástica femenina, cae en algunos casos en amaneramientos y cursilerías que son producto del querer adaptar una gimnástica masculina para la mujer, sin considerar que la mujer NO DEBE SER AMANERADA Y CURSI, sino FEMENINA" (Langlade, 1950, p. 33, mayúscula en el original).

12 "Designa aquí precisamente aquellas zonas "invivibles", "inhabitables" de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo "invivible" es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos. (...) El sujeto se constituye a través de la fuerza de la exclusión y la abyección, una fuerza que produce un exterior constitutivo del sujeto, un exterior abyecto que, después de todo, es "interior" al sujeto como su propio repudio fundacional. (...) ...un repudio sin el cual el sujeto no puede emerger (...) que crea la valencia de la "abyección" y su condición de espectro amenazador para el sujeto" (Butler, 2005, pp. 19-20).

Se presenta un prototipo "normal" de lo masculino, lo "viril" asociado a la fuerza, resistencia, autocontrol tanto mental como físico, energía, voluntad, valor, coraje, y lo militar. Se muestra una asociación entre tipo de movimiento y manera de ser que esencializa lo masculino y lo ubica en el lugar del poder, de superioridad en relación con la mujer. "La esencialización de los masculino estaba representada por una interminable lista de lexemas que se incardinaban en los cuerpos y construían una hexies corporal masculina que, a la vez, era moral" (Scharagrodsky, 2006a, p. 173). Este es un lugar de exigencia, de éxito, del que tiene que liderar y el que se apartaba de esta norma era ubicado en el lugar de la debilidad, homosexualidad, del varón "afeminado".¹³ Se construían así categorías binarias y excluyentes de uno y otro "sexo".

Para la gimnástica femenina (jóvenes de entre 17 y 25 años) se recomienda, a diferencia del varón: ejercicios de coordinación, equilibrio, rítmicos, desarrollo del sentimiento estético, juegos de carácter recreativo y de pelota, las danzas y las rondas (Langlade, 1956, p. 69). En sintonía con estos contenidos, el programa de Gimnasia Práctica Femenina ubicado en 1º y 2º año del Ciclo Profesional del Plan 1966, trata en la bolilla "2. Juego rítmico individual o por parejas sobre marcha y carrera, creado por la alumna" (ISEF, 1966b; c, pp. 10 y 3-4). Por otra parte, en el programa de Esgrima de 1º año del Ciclo Profesional Plan 1966 se incluyen tres bolillas que no se presentan en el programa teórico de mujeres: "7.- Duelo y sus orígenes. Tribunal de Honor. Procedimientos. Normas caballerescas 8. Cómo se esgrime contra el zurdo 9.- Equipo y elementos auxiliares para la práctica de la esgrima (en las tres armas)" (ISEF, 1966c, p. 5). Se presenta el duelo como práctica utilizada desde antaño en forma exclusiva por los varones y junto a las "normas caballerescas" son parte del programa teórico para este "sexo".¹⁴ Se inscribe en los cuerpos y modos de "ser" de los varones determinadas normas, modos de comportarse, de sentir y actuar diferente, y se construye un sexo que determina un género diferenciado y excluyente para unos y otros.

3. El dispositivo de la sexualidad en las tesis de graduación

En este apartado y en los dos que siguen analizamos cómo los discursos relativos a las diferencias de sexo y género eran configurados por los estudiantes a punto de egresar de la carrera en sus tesis de graduación. Estas formaban parte también del dispositivo curricular de la formación de las y los profesores de educación física.

13 Esto "suprimió en los varones, toda una gama de emociones, necesidades y posibilidades, tales como el placer de cuidar a otros, la receptividad, la compasión o el miedo" (Connell, 1995 apud Scharagrodsky, 2006a, p. 175).

14 No deja de ser llamativo este contenido hacia el final de la década del sesenta. Sería interesante en una investigación posterior indagar si estos contenidos efectivamente se instrumentaron en el currículum vivido y su recepción por parte de los y las estudiantes.

En la búsqueda realizada, dentro del período de nuestra investigación, se encontró un corpus de veintinueve tesis ubicadas en la Biblioteca de ISEF¹⁵. Se seleccionaron las tesis producidas a partir del año 1951, ya que se entiende que las anteriores fueron realizadas por estudiantes que cursaron sus estudios en planes anteriores al de 1948, momento de comienzo de nuestra investigación. Se encontraron tesis producidas hasta el año 1954 debido a que ese año se quitó como requisito para la obtención del título. Se detallan a continuación las veintinueve tesis clasificadas cada una por su tema principal¹⁶ en ocho agrupamientos, se discriminan en algunos casos las temáticas específicas dentro de ellos y se muestra entre paréntesis el número de tesis dentro de cada uno.

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

Ninguna tesis aborda como tema específico la educación sexual, sin embargo, las que ocupan los agrupamientos 5 y 6 y las relativas a las prácticas corporales ubicadas en los puntos 1 y 2 fueron las que más sirvieron a nuestro objeto de estudio.

Una tesis titulada "El rol del profesor de educación física en la educación de los niños con trastornos emocionales" y estructurada según las etapas del desarrollo de la psicología infantil, utiliza una bibliografía centrada en las ciencias psicológicas¹⁷ y describe las etapas "normales" para luego mostrar los aspectos del desarrollo anormal y trastornos de personalidad, enfermedades mentales, trastornos de la madurez y el desarrollo. Problemas de conducta. Tratamiento psicosocial del médico y del profesor de educación física (Girat, 1954). Desde este entramado discursivo, dictaminado por una medicalización y patologización de la psicología se analizan los

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

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

17 A. Thom Douglas "Los problemas diarios del niño"; Harry Baker "Estudio de los niños Sub y Superdotados"; Skinner, Charles "Psicología de la Educación"; Telma Reca "Personalidad y conducta del niño"; Fowler D. Brooks "Psicología de la adolescencia"; Carlota Buhler "Infancia y Juventud"; Arnold Gesell "La educación del niño en la conducta moderna", Susan Isaacs "Años de Infancia", Buhler "El desarrollo".

principales modos de describir las diferencias de la emocionalidad, la sexualidad, los roles de género y la actividad física recomendada para varones y mujeres.

Al describir la maduración emocional del varón en la etapa de la adolescencia se propone como normal, "natural", la heterosexualidad normativa y como anormal o patológico la homosexualidad estimulada por una madre sobreprotectora o un padre autoritario.

"En este período los afectos del muchacho se hacen naturalmente heterosexuales. Sin embargo, las madres demasiado cariñosas continúan a veces prodigando al muchacho atenciones y afectos infantiles y consciente o inconscientemente, mantienen un dominio tal sobre sus afectos, que impiden los cambios normales y obstaculizan así su maduración emocional. Un padre dominador también puede ser tan frío e imponente que el adolescente no sienta por él el cariño que normalmente sentiría o debiera sentir. Además, un padre muy ocupado dispone de tan pocas oportunidades de ver a su hijo" (Girat, 1954, s/p).¹⁸

En la descripción de la emocionalidad femenina también se prescribe una heterosexualidad normativa. "La niña tiene a veces celos del cariño de su padre por su madre y a causa de ello se le presentan problemas de adaptación. Normalmente sus afectos se dirigen a otras niñas y en la adolescencia llegan a ser fuertemente heterosexuales" (Girat, 1954, s/p). Se presenta un gran riesgo, el cual es visto como peligroso, enfermo, anormal: la homosexualidad. La matriz heterosexual según Butler (2011, p. 18), esta normatividad (normalidad), "no solo funciona como norma, sino que es parte de una práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna".

Respecto a la "conducta sexual" del varón en la adolescencia, que era vista como un problema, algo a reprimir,¹⁹ se recomendaba "sublimar los impulsos sexuales" en otras actividades que tengan "vigor" y sean saludables.

"Conducta sexual.- En la adolescencia las tendencias sexuales son tan potentes, que su contralor es interés del individuo y de la colectividad, es uno de los más difíciles e importantes problemas con que se enfrenta el adolescente. Comúnmente se recomienda la práctica de actividades saludables que exigen vigor y son absorbentes, para sublimar los impulsos sexuales. Un medio útil para evitar muchos estímulos innecesarios es el conseguir que el tiempo o la

¹⁸ Otra tesis también señala que el niño "debe también propender desde temprana edad hacia una adaptación normal al sexo opuesto" (Bentancor, 1954, p. 93). La homosexualidad se concebía sin nombrarla como un peligro, una enfermedad a corregir.

¹⁹ Desde la hipótesis productiva del poder (Foucault, 1992) el acto de represión era acompañado de una producción discursiva del sexo y el deseo que hacía que se tornara productivo. Esto se muestra en el análisis de las tesis, que dan cuenta que el sexo es hablado, enseñado, vigilado, normalizado, producido constante y sutilmente en las prácticas cotidianas de los sujetos.

atención del adolescente estén enteramente ocupados. La actividad de naturaleza manifiestamente sexual puede ser reemplazada por otra, sin que esta última muestre ninguna cualidad sexual específica; la energía del individuo utilizable en potencia por la actividad sexual, puede ser empleada para otros propósitos" (Girat, 1954, s/p).

Para saber regular y normalizar "la sexualidad" se recomendaba desde la niñez la "instrucción e higiene sexual" que permitieran combatir "los elementos sexuales groseros". Sin explicitarlo se referían a la masturbación.

"Por consiguiente, es un problema importante en la educación y dirección del adolescente, el desarrollo de elementos de contralory el de actividades sustitutivas útiles como para sublimar los elementos sexuales groseros de las tendencias instintivas emocionales. Es, por tanto, altamente apetecible un programa sano de instrucción y de higiene sexual que comience en la niñez y continúe en la adolescencia" (Girat, 1954, s/p).

Según Foucault (1992, pp. 127-129), la masturbación como parte de la pedagogización del sexo del niño, junto a la histerización del cuerpo femenino, la socialización de conductas procreadoras (incardinando el cuerpo de las mujeres para este fin sagrado como se mostrará en el próximo apartado) y la psiquiatrización de placeres perversos (entre los que se destacan la homosexualidad, tratado en citas anteriores como algo enfermo y a evitar) se configuró como uno de los cuatro dispositivos de sexualidad, de estrategias de saber-poder, que, a lo largo del siglo XIX,

"cada una a su manera, atravesaron y utilizaron el sexo de los niños, las mujeres y los hombres (...) formando una gran red donde la estimulación de los cuerpos, la intensificación de los placeres, la incitación al discurso, la formación de conocimientos, el refuerzo de los controles y las resistencias se encadenan unos con otros" (Foucault, 1992, pp. 128-129).

Como parte de la pedagogización del sexo del niño, se presenta en la siguiente cita perteneciente a otra tesista, la importancia de que los niños reciban una "educación en el amor".

"Respecto a la educación filética diremos que es la educación del sentimiento del amor. La educación filética comporta dos aspectos, uno negativo y el otro positivo, aunque asociados por lo demás el uno al otro: luchar contra los instintos naturales, es preparar la llegada de las emociones superiores" (Bentancor, 1954, p. 22).

Este tipo de educación tiene una larga tradición hasta en el presente en los colegios católicos, se prepara sobre todo en la etapa de la pubertad y adolescencia, en una educación que permita combatir una sexualidad sin amor, "pura genitalidad". Como lo expresa la cita, "la lucha contra los instintos naturales", la masturbación, que es asociada a un "sexo en solitario", egoísta, fue fuertemente combatida desde los valores altruistas del amor al prójimo.²⁰

En otra tesis el deporte se erige como uno de los mejores medios de canalización del "instinto sexual". "El deporte (...) En algunos casos ayuda a combatir del problema sexual, ya que el deporte puede llegar a ser el centro de las actividades recreacionales" (Preobrayensky, 1954, p. 1). En general, desde inicios del siglo XX en fuentes uruguayas era un discurso común la utilización de la actividad física para disminuir, canalizar, reprimir, combatir, sublimar el "instinto sexual" y en términos de Foucault (1992): estimular, controlar, producir, la voluntad de saber sobre el sexo.

4. Roles y estereotipos de género en las tesis de graduación

Las diferentes tesis también muestran roles y estereotipos de género fijos adjudicados al varón y a la mujer. A continuación, se identifica el rol materno con el ámbito doméstico, lo privado, el cuidado de la vestimenta y la alimentación, y el paterno con la vida pública, los paseos y la compra de juguetes. "El niño debe saber que su madre decide respecto de sus vestidos, sus caramelos, etc.; su padre respecto de la repartición de juguetes, las excursiones a la estación ferrocarril etc." (Girat, 1954, s/p). Esto forma parte de la división sexual del trabajo, en donde el espacio público, la función económica y política pertenece a lo masculino, y el espacio privado, la función doméstica y maternal a lo femenino; ámbitos y funciones exclusivos y excluyentes para cada "sexo" (Scharagrodsky, 2006b, p. 221).

Los gustos e intereses de niños, niñas y adolescentes también son diferenciados y mostrados en desigualdad de condiciones en detrimento del "sexo" femenino.

"Los varones muestran una diversidad de intereses mayor que las niñas. En ellas el interés por las muñecas disminuye notablemente con la entrada de la adolescencia. (...)

Si bien las pandillas de niñas no son tan numerosas como la de los muchachos, también ellas son poderosamente instruidas por las ideas, las creencias y los códigos morales de sus compañeras. (...)

20 "Los padres, las familias, los educadores, los médicos, y más tarde los psicólogos, deben tomar a su cargo, de manera continua, ese germen sexual precioso y peligroso, peligroso y en peligro; tal pedagogización se manifiesta sobre todo en una guerra contra el onanismo que en Occidente duró cerca de dos siglos" (Foucault, 1992, pp. 127-128).

En los varones más inteligentes la preferencia es más permanente que en las niñas, con excepción de los poco inteligentes, las excepciones de las anteriores son las menos permanentes" (Girat, 1954, s/p).

Las mujeres tienen menos diversidad de intereses, menos cantidad de "pandillas", menos permanencia, y la sensibilidad y las emociones la ubican en un lugar debilitado, de menor poder y control de uno mismo, "las niñas son más sensibles al dolor que los varones" (Girat, 1954, s/p). Pero, a contrapelo de la mayoría de las fuentes indagadas, en una tesis se expresa que esta disminución o debilidad emocional es debida al injusto lugar social otorgado a la mujer y reconoce, "en parte", la influencia del medio ambiente.

"... si no ha sido demasiado reprimida y su libertad no ha sido anormalmente limitada por la presión social, que frecuentemente trata a la niña con injusticia, si se ha desarrollado bien físicamente y ha sido ejercitada en la responsabilidad y el dominio de sí misma durante la infancia, entonces se puede decir que verdaderamente está preparada para hacer frente a los problemas del desarrollo de la adolescencia. La mayor frecuencia con que se presentan disturbios emocionales de las niñas que en los varones se debe en parte a diferencias en el medio ambiente. La costumbre proporciona todavía al varón mayor libertad, menos 'no lo hagas' y más oportunidades para la autoexpresión multilátera y activa" (Girat, 1954, s/p).

Se reconoce que "la costumbre" le ha dado mayores posibilidades y libertades al varón, menos "no lo hagas" y esto es lo que ha ocasionado los disturbios emocionales en las niñas. En cierta medida se muestra un discurso que va en contra del discurso de la "histórica" al no adjudicarle a los órganos sexuales la causante de la inestabilidad nerviosa femenina, presente en su genética. Se muestra aquí una alteración del discurso hegemónico biológico sobre la diferencia sexual al ubicarla en lo social y cultural.

5. Las "diferencias de sexo" en las tesis de graduación

Como último aspecto, abordamos la diversidad de prácticas corporales aconsejadas para uno y otro "sexo". Se vuelve a destacar en una de las tesis la importancia de que la educación física esté "dirigida muy especialmente a la mujer, futura madre" (Bentancor, 1954, p. 88). La maternidad matrizó a la educación física y las prácticas corporales femeninas, le otorgó identidad, las esencializó a tal extremo que todos los ejercicios debían ser adaptados, justificados, modificados, prohibidos, clasificados según este fin supremo y sagrado (Nari, 2004; Ledesma y Valobra, 2012; Bargas, 2012). Esto se desarrolló en forma exponencial en el ámbito de la gimnasia femenina.

El saber médico, fundamentalmente el de la ginecología, dictaminaba sus consejos para el ejercicio físico en función de la maternidad: la menstruación, la fecundidad, el embarazo, el parto y el pospartum, con premisas supuestamente científicas que configuraron una verdadera ideología de las prácticas corporales y en especial de la gimnástica femenina. Es interesante constatar la articulación entre rezago en el ejercicio físico y la menstruación en la siguiente cita.

"11 a 12 años- Niñas quedan rezagadas en adelanto físico, resistencia y fuerza a los varones. Ocurre la menstruación en algunas niñas. Inclinationes por diferentes ejercicios y juegos. Se interesan por lo artístico. Interés por ganar dinero. Se preocupa por su bicicleta, su cama, etc." (Bentancor, 1954, p. 12).

El varón es puesto a través de su fortaleza física y "deseo de aprobación sexual" en un lugar de superioridad con relación a la mujer. "El deseo de aprobación sexual se manifiesta en los varones, en los intentos de lucirse ante los demás en acciones atrevidas, que exijan fuerza y habilidad" (Girat, 1954, s/p).

Se muestra en una de las tesis un cuadro con la proporción de deportes que practica cada "sexo" donde los varones se inclinan por fútbol, ciclismo, natación, remo y atletismo, y las mujeres por patinaje, natación, ciclismo y tenis (Girat, 1954, s/p).

Una tesis que aborda el tema del básquetbol femenino señala que "la mujer puede jugar al basket-ball si este se encara como 'deporte', tomando la palabra deporte en su concepto verdadero, educativo" (Preobrayensky, 1954, p. 1) y agrega: "pero no debemos olvidar nunca que es una mujer el material que vamos a utilizar, y que siempre estarán antes su integridad física y espiritual que su rendimiento como deportista" (Preobrayensky, 1954, p. 116). Se justifica que, por ser mujer, la integridad está por encima del rendimiento, dando a entender que en el varón esto puede no ocurrir. Por otra parte, se asume que el deporte espectáculo femenino no es tan atractivo como el masculino debido a la debilidad de fuerza y velocidad del primero.

"Los deportes femeninos no son nunca tan interesantes para la vista como los masculinos. La mujer no tiene ni velocidad ni la fuerza que hace que una lucha entre hombres levante a los espectadores de sus asientos. Por lo tanto, la reacción del público no influye al Comité al formular reglas. Tan solo debe considerar a las jugadoras" (Preobrayensky, 1954, p. 6).

Esto da cuenta de la construcción social del deporte espectáculo que está fuertemente masculinizado y distribuido desigualmente en términos de poder en detrimento del de las mujeres. Los deportistas varones ganan, compiten y movilizan un arrollador número de capitales, divisas, que cada vez crece en forma exponencial y genera una élite internacional globalizada cada vez más concentrada en unos pocos varones. Volviendo a la cita, al final se expresa que justamente en el deporte femenino, las

reglas no son modificadas en función del espectador como sí sucede en el masculino.

Se presentan nuevamente características psíquicas y físicas diferenciadas para varones y mujeres, basadas en el "instinto natural".

"La mujer, en algún aspecto, no sólo tiene otra configuración psíquica ante la gimnasia, el deporte y el juego que el hombre, sino que tiene también, de acuerdo a su organización entera, otro modo de comportamiento frente a todos los problemas de la educación física y del deporte de rendimiento. Su actitud fundamental se aparta de la del hombre en la medida que, según todo su destino, representa el elemento conservador. La mujer muestra, por otra parte, rasgos distintivos más fuertes que el hombre (vestimenta, adornos, etc.). (...) La mujer de sentimiento sutil, encontrará, seguramente, con su instinto natural para lo justo, el camino por el que debe avanzar" (Preobrayensky, 1954, p. 134).

Se vuelve a incardinar a la mujer con el "destino" de conservación de la especie y con un tipo de vestimenta y adornos, un sentimiento sutil para lo justo de orden natural. Así se justifica la práctica del básquetbol femenino a partir de las características tradicionales adjudicadas como elegancia, fluidez, belleza y se las opone a las tradicionales masculinas de fuerza, tensión, exigencia y esfuerzo.

"El hombre actúa bien a través de la fuerza, a través de la tensión, a través de la posibilidad de compensar la más grave exigencia por la postura. El deporte es para él una tarea en la que puede conservarse plenamente. En la mujer el deporte obra diversamente. Aquí la elegancia, la flexibilidad, la fluidez del movimiento, es lo que seduce; en una palabra, la belleza del fenómeno entero también en el deporte. El deporte es para la mujer conquista también. Dicho de otro modo: la mujer no actúa por la fuerza y el esfuerzo, porque eso contradice toda su esencia" (Preobrayensky, 1954, p. 135).

En este entramado discursivo, varias tesis realizan una oposición entre una actitud de mujer "varonil" la cual es duramente criticada y una mujer "femenina" en la práctica de los deportes.

"Las excepciones en el deporte femenino tienen, por tanto, por lo general, un tono viril, que interviene cuando esas mujeres se dirigen a formas varoniles de deporte logrando incluso éxito en ellas. Pero esos ejemplos contrarios subrayan por su parte nuestra demanda de ejercicios físicos orientados femeninamente" (Preobrayensky, 1954, p. 135).

La mujer viriloide es puesta del lado de la excepcionalidad, de la desviación, de lo abyecto (Butler, 2005). Esto es recurrente desde inicios de siglo XX, como "las

*strongwomen*²¹, cuyos espectáculos seducían miradas de hombres y mujeres en diferentes partes del mundo, tanto en presentaciones que realizaban en ferias y circos como en espectáculos de teatro y *music-hall*" (Fraga, Goellner y Silva, 2011, pp. 385-386).

En otra tesis también se enjuicia despectivamente el desarrollo físico excesivo en la mujer, pero los motivos de la crítica son otros. "Ya no queda duda de que el desarrollo físico excesivo tiende a dirigir desde temprano la atención de la niña hacia la vida sexual, y de que la induce a mostrarse más atractiva a los ojos del sexo opuesto" (Girat, 1954, s/p). La mujer aquí es puesta en el lugar de la sobriedad de sus formas musculares y la medida en la atracción sexual. Se naturaliza la heterosexualidad como la única matriz sexual y de deseo posible, y en el mismo movimiento se excluyen los cuerpos y femineidades abyectas, en este caso la mujer "viriloide" o la demasiado "atractiva".

En el varón el exceso o deficiencia de ejercicio físico es puesto en el lugar de la delincuencia. "Por otra parte, en los varones se cree que el desarrollo físico excesivo y el deficiente muy marcado, son causas que contribuyen a la delincuencia" (Girat, 1954, s/p). Se muestra en el varón como anomalía la falta de ejercicio físico no así en la mujer. Esto demuestra una vez más los estereotipos de género en base a estándares de normalidad si bien se vuelve a reconocer a contrapelo de la mayoría de las tesis que las razones son sociales y culturales

"La actividad física normalmente continúa atrayendo al joven a través de toda la adolescencia; las niñas, en cambio, muestran con frecuencia aversión por ella, después de la pubertad, lo que posiblemente se deba en parte a la presión social que mira con desagrado tales actividades. En los casos en que las actividades físicas son consentidas por la sociedad, encontramos a menudo que muchas de ellas toman parte en ciertos deportes recios, como el baseball, el hockey, el basketball, el remo, etc." (Girat, 1954, s/p).

El adjetivar con "recios" a ciertos "deportes" practicados por la mujer, se afirma esta asociación a las mujeres viriles que se escapan de la normalidad. En la siguiente cita, si bien se insiste en un modelo ideal de mujer deportista femenina opuesto a una mujer deportista viril, es de destacar la convicción con la que se plantea de que deben ser las mujeres las entrenadoras, dirigentes y médicas del deporte femenino.

"Desviaciones ocasionales que todos conocemos y que en parte están fundadas en la actitud anterior ante el problema de la mujer en sí, en parte en la desviación

21 Para un análisis de modelos contrahegemónicos a la femineidad tradicional, como el caso de Sandwina, considerada en 1910 la mujer más fuerte del mundo, remitirse a Fraga, Goellner y Silva, 2011.

de la mujer hacia los oficios puramente varoniles y los cargos sociales surgidos en los últimos decenios por los falsos desarrollos sociales, sólo muestran que tiene que ser cuestión de mujeres de sentimientos femeninos el mantenimiento de la dirección en el deporte de la mujer, para que no determinen sus formas las compañeras de sexo virilmente predispuestas. En el dominio de los ejercicios físicos femeninos, la mujer tiene por tanto que ENSEÑAR y DIRIGIR, pues sólo ella puede juzgar realmente los efectos del deporte y del esfuerzo en la mujer. También la médico del deporte tiene aquí su puesto" (Preobrayensky, 1954, pp. 134-135, mayúscula en el original).

Por una parte, la mujer "viril" es puesta en el lugar de la desviación, se esencializan oficios "puramente varoniles", se presenta una tensión u oposición explícita entre las mujeres de "sexo virilmente predispuestas" y las mujeres de "sentimientos femeninos", por la otra, se quiere revertir el lugar de subordinación de la mujer en relación al varón, al proponer para ella un lugar de dirección, la posibilidad de "dirigir", lugar y posibilidad que generalmente le era vedada.

6. Consideraciones finales

Las gimnasias se configuraron como el área de las prácticas corporales de la formación del profesor/a de educación física que en forma más visible y enfática generizaron los cuerpos en masculinos y femeninos formateando identidades para cada uno. En este entramado, las mujeres se configuraron como un grupo "especial" sobre el que hubo que diseñar una "gimnasia femenina" y sobre el que se escribieron una serie de tratados, artículos y prescripciones sustentados en las ciencias médicas. Los principales fundamentos y diferencias "anatómicas, fisiológicas y temperamentales" eran enseñados en el curso Teoría de la Gimnástica. En este se aprendieron en forma meticulosa y abarcando una importante extensión, los ejercicios físicos adecuados para cada etapa evolutiva y "sexo".

El modelo corporal a copiar se erigía sobre el varón, y a partir de este, se comparaba el cuerpo femenino y se construían los cuerpos abyectos y las "otredades" entre las que se ubicaban: las mujeres, los homosexuales, mujeres viriles o *strongwomen*, hombres afeminados, mujeres "bibelot, amaneradas o cursi", las histéricas, entre las más nombradas o sutilmente referidas, sin explicitarlo, en las fuentes.

La construcción de la masculinidad se presentó como la contracara de la femineidad. El tipo de datos e información recolectada aludía a la mujer y no tan así al varón, si bien, el cuerpo femenino era comparado permanentemente con el modelo ideal masculino. Por este motivo, la masculinidad se erigió como la norma, el estándar que tenía como consecuencia un alto nivel de exigencia para

los varones. Ellos debían lograr una vida exitosa en todas las áreas y lo “viril” se asociaba a cualidades físicas que se incrustaban en lo moral caracterizadas por la fuerza, la resistencia, el autocontrol, la energía, la voluntad, el valor, el coraje, y que se reflejaban en el dominio de la vida pública y el liderazgo del espacio político y económico.

La psicología infantil y de la adolescencia producía un discurso de “la pedagogización del niño” (Foucault, 1992) muchas veces acompañando presupuestos eugenésicos que configuraba una matriz heterosexual normativa y un orden patriarcal, una emocionalidad y una producción del deseo funcional a esa matriz, excluyendo otros modos múltiples, frágiles, cercanos a esos “otros” que se salían de la norma.

Si bien lo consignado hasta aquí muestra las continuidades discursivas a lo largo del período, se pueden establecer dos matices de sentido. Por un lado, si bien en general el discurso hegemónico que primó es el de la sexualidad como un dato biológico, algunas tesis de graduación mostraron que los roles de género eran construidos socialmente y que las mujeres estaban determinadas por las vivencias culturales. Por otro lado, ellas dieron cuenta, desde el discurso estudiantil, de la posibilidad de que la mujer ocupe nuevos espacios y roles de dirección en el campo de la educación física.

Uruguay, a pesar de que fue un país en el que la coeducación ocupó un lugar destacado y se fue incrementando durante todo el siglo XX dentro de la educación pública, en el campo de la educación física a nivel de la enseñanza secundaria permaneció separada por sexo durante todo el período indagado y hasta el final del siglo. Si bien en las décadas indagadas se produjo una emergencia de movimientos y agrupaciones de izquierda y de corrientes pedagógicas escolanovistas, los efectos en el *currículum* prescripto y la literatura científica siempre son posteriores, sobre todo en el campo de la educación física muy centrado en el cuerpo orgánico.

Fuentes citadas

Asociación de Profesores de Educación Física del Uruguay (APEFU) (1964). Orienta. Publicación Oficial de APEFU. Año III (sic) IV (11), junio.

Bentancor, B. (1954). Educación y Educación Física. (Tesis de pregrado). ISEF - CNEF, Montevideo, Uruguay.

Curso Para La Preparación de Profesores de Educación Física (CPEF). (1948) Plan de Estudios del año 1948. CNEF: Montevideo, Uruguay. (Archivo de ISEF, Bibliorato I).

_____. (1952). Programa de Teoría de la Gimnasia. Tercer año. CNEF. Montevideo, Uruguay.

- Girat, N. (1954). Rol del profesor de EF en la educación de los niños con trastornos emocionales. (Tesis de pregrado). ISEF - CNEF, Montevideo, Uruguay.
- Instituto Superior de Educación Física (ISEF) (1956a). Plan de estudios del año 1956. Asignaturas discriminadas por año, carga horaria y programas de cada una de las unidades curriculares, ISEF – CNEF, 8/07/1959, Montevideo, Uruguay.
- _____. (1956b). Programa de Teoría de la Gimnasia. Segundo Año. Profesor Alberto Langlade.
- _____. (1966a). Programas de Tercer Año del Curso Profesional. Plan de Estudios 1966. ISEF – CNEF. Montevideo, Uruguay.
- _____. (1966b). Programas de Segundo Año del Curso Profesional. Plan de Estudios 1966. ISEF – CNEF. Montevideo, Uruguay.
- _____. (1966c) Programas de Primer Año del Curso Profesional. Plan de Estudios 1966. ISEF – CNEF. Montevideo, Uruguay.
- _____. PE (1966). Plan de Estudios 1966. Aprobado por Decreto del Poder Ejecutivo N.º 139 del 22 de marzo de 1966. Asignaturas discriminadas por año, carga horaria y programas de cada una de las unidades curriculares. ISEF – CNEF. Montevideo, Uruguay.
- Langlade, A. (1950). Gimnástica Femenina. En Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), Gimnástica femenina en el Uruguay (pp. 31 – 59). Montevideo, Uruguay: Departamento Médico, Dirección Técnica CNEF. Ponencia para el III Congreso Pan – Americano de Educación Física.
- _____. (1956) Manual de Didáctica de la Gimnástica. Publicación n.º 1. ISEF – CNEF. Montevideo, Uruguay.
- Langlade, A. y Rey de Langlade, N. (1970) Teoría general de la gimnasia. Buenos Aires, Argentina: Stadium.
- Preobrayensky, I. (1954). Técnica del basketball femenino. (Tesis de pregrado). ISEF - CNEF, Montevideo, Uruguay.
- Uruguay (1989). Ley 16.086 Alberto Langlade. República Oriental del Uruguay. 10/10/1989. Recuperado de <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.aspLey=16086&Anchor>

Bibliografía

- Bargas, M. L. (2012). Cada cual en su justo lugar. Diferencias sexuales en las aplicaciones de la biotipología en la Argentina. En M. Miranda, M. y G. Vallejo (Ed.). *Una historia de la eugenesia. Argentina y las redes biopolíticas internacionales 1912 – 1945* (pp.

- 437 – 460). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- _____. (2011). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Madrid, España: Paidós.
- Dogliotti, P. (2015). *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)*, Montevideo, Uruguay: Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) Universidad de la República (Udelar).
- _____. (2018). *Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970)* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73914>
- Foucault, M. (1992). *Historia de la sexualidad*. Tomo I. La voluntad de saber. Madrid, España: Siglo XXI.
- _____. (2014). *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Fraga, A., Goellner, S., y Silva, A. (2011). "Toda la ciencia es la imaginación": representaciones de género en las obras inaugurales de Fernando de Acevedo. En P. Scharagrodsky (Ed.), *La invención del "Homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 373 – 393). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Herrera, C. X. (2011). Educación Física y biopolítica: un asunto de género en la escuela colombiana. En Scharagrodsky, P. (Ed.). *La invención del "Homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 497-527). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Ledesma, N., y Valobra, A. (2012). Eugenesia y derechos: idearios médico-políticos sobre los roles públicos y privados de las mujeres en la Argentina, 1930-1945. En Miranda, M. y Vallejo, G. (Ed.). *Una historia de la Eugenesia. Argentina y las redes biopolíticas internacionales 1912-1945* (pp. 411-436). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Ljunggren, J. (2011). ¿Por qué la gimnasia de Ling? El desarrollo de la gimnasia sueca durante el siglo XIX. En Scharagrodsky P. (Ed.). *La invención del "Homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 37-51). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Nari, M. (2004). *Políticas de la maternidad y meternalismo político, Buenos Aires (1890-1940)*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Pastor, J. L. (2011). La aparición de la actividad físico-deportiva del 'bello sexo' en

- España. Un referente histórico revelador. En P. Scharagrodsky (Ed). *La invención del "Homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 189-211). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2006a). El padre de la educación física argentina: fabricando una política corporal generizada (1901-1938). En Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P.. (Ed.), *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950* (pp. 159-197). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2006b). Construyendo masculinidades y feminidades católicas y moralmente correctas. El caso de la primera Dirección General del Educación Física Argentina (1936-1940). En Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (Ed.), *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950* (pp. 199-234). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2008). Entre la maternidad y la histeria. Medicina, prácticas corporales y feminidad en el Buenos Aires del fin del siglo XX. En Scharagrodsky, P.. (Ed.) *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica* (pp. 105-135). Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2013). Discursos pedagógicos, procesos de escolarización y educación de los cuerpos. En Varea, V. y Galak, E. (Ed.), *Cuerpo y Educación física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (pp. 15-43). Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Vertinsky, P. (1987). *Exercise, Physical Capability, and the Eternally Wounded Woman*. *Journal of Sport History* 14, 1, 7-27.