

La formación de los profesores de educación física en el Uruguay: tensiones entre lo pedagógico y lo técnico-profesional (1948-1959)*

Paola Dogliotti Moro**

Resumen

El estudio se plantea un análisis de las discursividades (Pêcheux, 1990) en torno a la formación de los profesores de educación física en el Uruguay realizada en el Instituto Superior de Educación Física de la Comisión Nacional de Educación Física; único ámbito donde se desarrolló en el período seleccionado (1948-1959) esta carrera. Entre los principales problemas se plantean las tensiones entre la formación técnico-profesional y la pedagógica, y entre la primera y la académico-universitaria. Se destaca como hallazgo que los cambios curriculares en esta década se presentaron en la incorporación de las pedagogías, las psicologías y las prácticas docentes, lo que permitió un deslizamiento de una formación exclusivamente técnica hacia una preparación para el ejercicio de la docencia. La influencia sajona en relación con los modos de entender la docencia que configuraron una *discursividad normalista* se mantuvo con diferentes énfasis hasta avanzada la década del 50.

Palabras clave: Formación docente – Educación física – Discursividades – Cuerpo – Curriculum

*Este trabajo se inscribe en las líneas de investigación: "Políticas educativas, cuerpo y curriculum" del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales que se enmarca en el Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI) del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar), Uruguay; "Políticas educativas, curriculum y enseñanza" y "Enseñanza Universitaria" del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE- Udelar). Recibido: 24/5/2016 - Aceptado: 15/8/2016.

**paoladogliottimoro@gmail.com, docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Udelar e Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Udelar, Montevideo, Uruguay.

Abstract

The study poses an analysis of the discursivities (Pêcheux, 1990) around the teacher education of physical education in Uruguay, made in the Upper Institute of Physical Education of the National Commission of Physical Education; only field where developed in the period selected (1948-1959) this career. Between the main problems pose the tensions between the technical-professional and the pedagogical education, and between the first and the academic-university education. It stands out like finding that the curricular changes in this decade presented in the incorporation of the pedagogies, the psychologies and the educational practices, what allowed a slide of an exclusively technical education to a preparation for the exercise of the teaching. The Saxon influence in relation to the ways to understand the teaching that configured a *normal discursivity* was supported by different emphasis until advanced the decade of the fifty.

Keywords: Teacher education – Physical education – Discursivities – Body – Curriculum

Resumo

O estudo propõe-se uma análise das discursividades (Pêcheux, 1990) em torno da formação dos professores de educação física no Uruguai realizada no Instituto Superior de Educação Física da Comissão Nacional de Educação Física; único âmbito onde se desenvolveu no período seleccionado (1948-1959) esta carreira. Entre os principais problemas propõem-se as tensões entre a formação técnica-profissional e a pedagógica, e entre a primeira e a académica-universitária. Destaca-se como achado que as mudanças curriculares nesta década se apresentaram na incorporação das pedagogias, as psicologias e as práticas docentes, o que permitiu um deslizamento de uma formação exclusivamente técnica para uma preparação para o exercício da docencia. A influência sajona em relação aos modos de entender a docencia que configuraram uma discursividade normalista se manteve com diferentes ênfases até avançada a década do cinquenta.

Palavras chave: Formação docente – Educação física – Discursividades – Corpo – Curriculum

Presentación

Este texto plantea un análisis de las principales discursividades (Pêcheux, 1990) en torno a la formación de los profesores de educación física en el Uruguay, en el período comprendido entre 1948 y 1959, en el ámbito del Instituto Superior de Educación Física (ISEF).¹ El trabajo es parte de un estudio más amplio sobre las discursividades en torno

¹ En ese período y hasta el final del siglo XX, única institución en el Uruguay que otorgaba el título de "profesor de educación física" con reconocimiento oficial (Ministerio de Instrucción Pública). Existía una formación desde

a la formación en educación física en el Uruguay, teniendo como antecedente principal una investigación anterior, Dogliotti (2012, 2015), que abarca el período 1874-1848.

El estudio se sostiene teórico-metodológicamente en el análisis de discurso de Pêcheux, quien entiende “da discursividade como estrutura ou como acontecimento” (Pêcheux, 1990: 55), “el punto de encuentro de una actualidad y una memoria” (Pêcheux, 1990: 17). Desde esta perspectiva analítica el énfasis estará puesto tanto en el rastreo de las redes de sentido en torno a esta formación así como en sus fracturas y resignificaciones. Se toman como principales fuentes de indagación los diversos documentos curriculares del período seleccionado: folleto de promoción del curso, condiciones de ingreso, planes de estudios entre 1948 y 1956, informe realizado por la jefatura de estudios sobre el plan de estudios preparado por el Seminario desarrollado en enero de 1956, manual de estudios dirigido a los profesores de educación física en la década.

Entre los principales problemas de indagación se plantean, por un lado, la tensión entre la formación técnica y la pedagógica, entre lo profesional y lo docente y, por el otro, entre la formación académica y universitaria y la formación profesional. Se analizarán los cambios y continuidades en relación con el período anterior donde se da la gestación del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física (1939-1947), a partir de un análisis comparativo de los principales datos, cuadros y análisis ya elaborados en un trabajo anterior (Dogliotti, 2012, 2015).

Respecto de la justificación temporal, se señala que el estudio comienza en 1948, año en que Alberto Langlade (1919-1980)² asume como secretario del Curso de Profesores de Educación Física (desde 1949 hasta 1967 ocupó el cargo de jefe de Estudios), intuyendo que imprimirá una nueva perspectiva y discursividad a la formación ya que fue de los pocos profesores de educación física reconocidos a nivel nacional e interna-

1922 hasta la década del 70, que formaba secretarios Técnicos y Directores de Educación Física desarrollada en Montevideo en el marco del Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de Asociaciones Cristianas de Jóvenes, con una duración de cuatro años. Para un análisis de esta formación en sus primeras décadas, consultar Dogliotti (2015). El Curso de Profesores de Educación Física fue creado en 1939 en la órbita de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF: fundada en 1911 en el segundo gobierno del presidente José Batlle y Ordóñez para encargarse del desarrollo de la educación física tanto en el sistema educativo como fuera de éste, en el todo el territorio nacional); en 1952 se le otorga a la institución donde se desarrollaba el Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física el nombre de “Instituto Superior de Educación Física” (ISEF) (Gomensoro, 2012: 79). Durante todo el siglo XX dependió de la CNEF que, a su vez, dependía a nivel ministerial de los diversos modos en los que se llamó el Ministerio de Educación y Cultura.

² Profesor de Educación física egresado del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física, luego llamado ISEF, si bien, el tercer año de su carrera la cursó a través de una beca en el Instituto de Educación Física y Técnica de la Universidad de Santiago de Chile, en 1945, cuando obtiene el título al regresar de su beca, rindiendo examen de todas las asignaturas. En 1946 ingresa como ayudante de Gimnasia Práctica y Teoría de la Gimnasia a cargo del profesor Pedro de Hegedus, quien se retira en 1947 y desde 1948 a 1967 asume la titularidad. En 1949 concurre a la Segunda Lingüada de Gimnasia en Estocolmo donde cursa cuatro meses de estudio en la GCI (Instituto Central de Gimnasia, sigla en sueco, creado por Pedro Enrique Ling en 1813). En 1952 inicia una vista sistemática a los centros especializados de Educación Física en Europa (Finlandia, Suecia, Dinamarca, Alemania, Holanda, Bélgica, Francia, Suiza, Inglaterra, Portugal e Italia). A través de su mediación varios profesores recién recibidos obtienen becas para estudiar en la GCI de Estocolmo en 1955; en la Escuela de Educación Física de Colonia, Alemania en 1957, 1965 y 1970.

cional. Esto se debe a su obra en el campo de la gimnasia,³ si bien a escala nacional ha tenido una destacada trayectoria a nivel de la preparación física de selecciones de básquetbol y fútbol, y en la dirección técnica de cuadros reconocidos en estos deportes. Entre 1952 y 1967 es profesor de Gimnasia Especial en la carrera de Fisioterapia de la Facultad de Medicina. En 1963 es designado profesor Extraordinario de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile. Ha dictado cursos de posgrado y conferencias sobre las temáticas de la gimnasia y el entrenamiento deportivo a nivel internacional. El ISEF lleva su nombre a partir de la ley 16086 del 18 de octubre de 1989⁴ (Uruguay, 1989). Destacamos de las principales fuentes seleccionadas para el análisis de esta década, por su densidad discursiva, escritas por él: Informe sobre el plan de estudios preparado por el Seminario desarrollado en 1956 y Apuntes de Teoría y Didáctica de la Gimnástica.

Antecedentes cercanos del tema abordado en este estudio en el período seleccionado para el caso uruguayo son escasos, se encuentran los trabajos de Torrón (2015); Alonso (2014); Gomensoro (2012); Fuentes-Muiño (2015). En el primero se aborda la configuración del deporte y la gimnasia en los planes de estudio de la formación de profesores de educación física del ISEF entre 1939 y 1973, donde se destaca que fue un periodo de claro auge de la gimnasia frente al deporte, no tanto por la carga horaria en el currículo de la formación, sino por la relevancia dada en sus formadores, en especial, en la figura de Alberto Langlade. Alonso (2012) indaga sobre las modificaciones que la gimnasia ha experimentado en los programas de los distintos diseños curriculares (1956-2004) de la formación en educación física en el ISEF. Concluye que la gimnasia ha pasado de ser el eje fundante de la educación física (junto con los deportes) a caer en el desuso como práctica meramente vinculada de forma utilitaria al entrenamiento de las capacidades del organismo para el mejor cumplimiento de la performance deportiva. Gomensoro (2012) realiza una descripción panóptica sobre la historia de la formación de los profesores de educación física en el Uruguay y Fuentes-Muiño (2015) analizan la figura del profesor de educación física en algunos escritos de Langlade en la década del 50. Ninguno de estos estudios se detiene específicamente en las diversas discursividades que adquirió la formación en esta década ni en las tensiones entre lo técnico-profesional y lo pedagógico o entre lo profesional y lo académico.

Entre los estudios sobre este tema en la región, se destacan los trabajos en Argentina de Aisenstein y Feguín (2016) y Martínez y Melano (2016) que analizan diversos aspectos de la cultura escolar del Instituto Nacional de Educación Física General Belgrano entre 1938 y 1967.

³ Entre sus obras se destacan: *Teoría General de la Gimnasia*, Buenos Aires, Stadium, 1970 (en co-autoría con su esposa Nelly Rey de Langlade); *Gimnasia Especial Correctiva*, Buenos Aires: Stadium, 1966; *Actividades físicas programadas en la rehabilitación de algunas cardiopatías*, Buenos Aires: Stadium, 1976 (en co-autoría con Nelly Rey de Langlade).

⁴ Disponible en: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=16086&Anchor=>

Discursividad normalista:⁵ el profesor de educación física como un maestro, pedagogo, educador

En el manual elaborado por Alberto Langlade para los estudiantes, denominado “Apuntes de Teoría y Didáctica de la Gimnástica” (1951), en el capítulo I destina la segunda sección al “profesor de educación física”⁶. Lo pedagógico comienza a tomar mayor espesura en esta década,⁷ en tanto comienza definiendo al profesor como un pedagogo: “Para que la actividad a realizar cumpla con sus finalidades educativas, el pedagogo encargado de impartirla debe poseer las siguientes cualidades”, que coinciden con la estructura del apartado: a. Condiciones físicas b. morales c. temperamentales y d. intelectuales.

Por otra parte, es de destacar la influencia norteamericana⁸ en la elaboración de esta sección, en tanto, realiza síntesis textuales de cuatro instituciones educativas de aquel país, una de la Fraternidad Phi Delta Kappa, movimiento de la iglesia mormona, de donde extrae el “código de ética” que debe poseer todo educador a quien denomina “buen maestro”. La segunda es la Asociación de Universidad y Colegios de Nueva York, transcribiendo igualmente su Código de Ética, en tercer lugar cita el prólogo de libro *Principles of education* de Chapman y Gounts, y finalmente a la Escuela de Educación de la Universidad de Syracuse, (escuela privada, fundada en 1870 en la ciudad de Nueva York) que presenta ocho recomendaciones para el educador:

La expresión mayor de normalismo presente en este texto se encuentra en el referido a “condiciones temperamentales”:

d) Vocación profesional. El término trabajo no debiera existir en el vocabulario del educador y si alguna vez lo utiliza en las conversaciones comunes, en su intimidad espiritual

⁵ Entendemos a esta discursividad (a diferencia de la universitaria que se centra en la producción de conocimiento y en la formación de profesionales en variados formatos) a aquella configurada a partir del desarrollo de los sistemas educativos modernos con el cometido de llevar adelante el gobierno de las almas de los niños. Por ello en ella lo central está puesto con diferentes énfasis y formatos en la relación establecida entre el docente y el alumno, en los modos de disciplinar y normalizar las conductas del niño, en lo que Foucault (2006) llamó poder pastoral.

⁶ Este capítulo está formado por 6 secciones: 1. Generalidades 2. El Profesor de E. Física 3. La gimnástica educativa. Fines. Elección de los ejercicios. 4. El esquema de Gimnasia. Su historia y moderna concepción. 5. La curva de fatiga o peregriación en la intensidad del esfuerzo en un esquema de gimnasia educativa. 6. Bibliografía (Langlade, 1951). Para un análisis de esta sección (2) sobre la figura del profesor de educación física en la propuesta de Langlade y su relación con las disciplinas, la dominación, la retórica y la *parresía* consultar Fuentes-Muiño 2015.

⁷ Como veremos más adelante en este trabajo, al reformularse el plan de estudios en 1956, se aumentan en gran medida las cargas horarias de las materias del campo de las ciencias de la educación y comienza a estructurarse la malla curricular en tres grandes áreas: ciencias de la educación, ciencias biológicas, y asignaturas técnicas y otras varias (Langlade, 1956a: 10).

⁸ Es de destacar que nuevamente en esta década se continúa en forma similar a las cuatro décadas anteriores, con la influencia de Estados Unidos en las grandes concepciones sobre la educación y la educación física en el Uruguay. Para analizar esta influencia se recomienda seguir Dogliotti (2015).

lo debe considerar como sinónimo de recreación, o sea: una "actitud" especial, motivada por un centro de interés (Langlade, 1951: 7, el subrayado es del autor).

Se desprende de esta cita la oposición entre trabajo y vocación, el profesor de educación física se debía identificar a mediados del siglo XX, al igual que en sus inicios, con la *discursividad normalista* que se alejó claramente de la concepción del maestro como un trabajador.⁹

Se aprecia a lo largo de esta sección del manual, junto a Fuentes-Muiño (2015) una marcada ponderación del rol del profesor por su labor educativa.

Discursividad tecnicista:¹⁰ pragmatismo sajón

En la cita realizada por Langlade del prólogo del libro *Principles of education* de Chapman y Gounts, se muestra claramente que los conocimientos que debía poseer el maestro son los que permitían resolver los problemas de la vida cotidiana.

Saludando a sus alumnos el maestro preguntó:

"¿Qué aprenderán ustedes de mí?". Y los alumnos respondieron: "Cómo cuidaremos nuestros cuerpos. Cómo educaremos nuestros hijos. Cómo trabajaremos juntos. Cómo viviremos con nuestros hermanos. Cómo jugaremos. Para qué fines viviremos". Y al ponderar el maestro estas preguntas, la tristeza se apoderó de su corazón, porque sus conocimientos no alcanzaban a resolver estas cosas (Chapman y Gounts apud Langlade, 1951: 8).

Esta cita da cuenta de los sesgos predominantes que poseía a mediados de siglo XX la pedagogía anglosajona, el pragmatismo, corriente filosófica que imbuía las prácticas educativas y la formación de los maestros desde inicios de aquel siglo. Los conocimientos valorados eran los que se podían aplicar y tenían una vinculación directa con "la práctica":

los maestros deben sentir un interés permanente por la lectura y discusión de los hechos diarios, que se produzcan en la política, la economía, los asuntos internacionales, la literatura, la música, el arte, las ciencias, los deportes y el cinematógrafo (Langlade, 1951: 8).

⁹ Respecto de las discursividades en la formación de los docentes de educación física en el Uruguay (1874-1948) consultar Dogliotti (2015).

¹⁰ Basándome en Dogliotti (2015:) se entiende por discursividad tecnicista aquella que tiene como fin principal la actividad, la acción como principio estructurador de la experiencia. Con una marcada influencia de la filosofía pragmática sajona, esta perspectiva si bien tuvo su punto mayor de inflexión en el campo de la enseñanza y en la teoría curricular a mediados de siglo XX, tiene sus antecedentes a inicios del siglo XX en las aplicaciones de los principios de la administración tayloriana al campo educativo. Para profundizar en esta discursividad consultar Bordoli (2005).

Para esto, según Langlade, dentro de sus condiciones intelectuales, el profesor de educación física debía poseer una “amplia cultura general”:

Como el campo de acción del profesor de educación física escapa de las disciplinas especializadas de su asignatura y comprende la órbita general del complejo problema educacional, es necesario que posea una cultura general sólida, que le permita hallar solución a las múltiples contingencias que en su función diaria se le presentarán (Langlade, 1951: 7).

Langlade entendía en su discurso higienista de época que las disciplinas especializadas de la educación física estaban compuestas fundamentalmente por las ciencias biológicas. Estas ciencias escapaban al campo de acción del profesor, a su actividad cotidiana y en esto fundamenta la necesidad de que posea una cultura general sólida que le permita resolver los problemas que se le presentan en su actividad profesional. Se vuelve a insistir nuevamente aquí, texto basado fundamentalmente en el pragmatismo sajón, en que los conocimientos adquiridos por el profesor de educación física deben estar vinculados con la práctica.

Lo profesional y lo pedagógico

Para Langlade, el profesor de educación física debía tener una “sólida preparación técnico-profesional, apuntalada por una base pedagógica inconvencional” (Langlade, 1951: 8). La tensión entre lo profesional y lo pedagógico formaba parte del discurso de época en el marco de las discusiones que daban los profesores de educación física en la década del 50 en el Seminario organizado por el ISEF, a raíz de la formulación de un nuevo plan de estudios. Para Langlade, ambas dimensiones constituían al profesor de educación física: “en lugar de formar solamente profesionales, la finalidad de este instituto se encausa en la formación de docentes. El profesional, reflejará en sus obras sus procesos de formación. La labor del docente se reflejará en la personalidad de sus miles de alumnos” (Langlade, 1956a: 3). Langlade destaca como diferencia entre el profesional y el docente que el segundo pone la centralidad de su tarea en el alumno.

En el informe elevado por Langlade, el 14 de abril de 1956, al director de la División Profesional de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), el profesor Andrés Ciappesoni, sobre las posibilidades de poner en práctica el Plan de Estudios Preparado por el Seminario del ISEF, desarrollado en enero de 1956, denuncia la endogamia que estaba atravesando el ISEF al discrepar con algunos aspectos de la organización del Seminario que no permitió a personas ajenas al cuerpo docente del Instituto Superior de Educación Física, expresar su opinión sobre problemas inherentes al mismo. (...) Las deliberaciones se efectuaron casi exclusivamente entre profesores del Instituto Superior de Educación Física (Langlade, 1956a: 2).

Considera que para la “formación profesional del docente” de educación física es necesaria, además de integrar a profesores de otras áreas de conocimiento, una formación especializada:

deseo dejar constancia de que considero insuficiente para poder expresar con propiedad sobre el problema de la *formación profesional del docente* de Educación Física el ser, únicamente, profesor de Educación Física o profesor de Educación Física con cátedra o ayudantía en el Instituto Superior de Educación Física. Es necesario, además, estar especializado o, por lo menos, haber profundizado el interés respecto del problema a que da lugar la formación del profesor de Educación Física, sus objetivos y sus medios, puesto que, de otra forma, se corre el peligro de incurrir en graves errores (Langlade, 1956a: 3, el resaltado es nuestro).

Es importante destacar de esta cita, cómo Langlade nombra a la formación incluyendo ambos aspectos: lo profesional y lo docente. Este modo de denominación se presenta varias veces en el informe analizado. Lo novedoso en esta década está en la ampliación de los aspectos docentes. Al señalar los tres factores más importantes a tener en cuenta “cuando las casas serias de formación docente profesional, intentan un cambio en sus Planes de Estudio,” menciona el pedagógico (además de la infraestructura y los cambios del contexto social más amplio). Así lo explicita: “Ante un movimiento pedagógico de vital importancia que modifique el concepto central de la docencia, o enfoques parciales de la misma” (Langlade, 1956a: 4).

Langlade también denuncia, como parte de la endogamia señalada precedentemente, la falta de preparación en los aspectos pedagógicos de los profesores del ISEF al solo provenir de la CNEF:

El director del Instituto, con el mismo espíritu realista que animó al actual Plan de Estudios, entendió que debíamos valernos para dictar las asignaturas, de profesores u otros profesionales que estuvieran en íntimo contacto con la CNEF. De allí que una de las grandes fallas del actual Plan de Estudios, sea la falta de asignaturas de carácter educacional y pedagógico, cosa imputable a juicio del suscrito, a la carencia de profesores de jerarquía para su difícil misión, dentro del personal de la CNEF (Langlade, 1956a: 6-7).

Frente a esta dificultad, Langlade expresa, junto con otros profesores que participaron del Seminario que “tal vez esos mismos seminaristas fueron quienes como el suscrito opinaron que el Instituto Superior de Educación Física debe depender de la Universidad” (Langlade, 1956a: 15). Langlade aspiraba junto a otros docentes del ISEF a una formación universitaria que trascendiera lo meramente técnico-instrumental. Esto se aprecia cuando discrepa con otros colegas del Seminario que sostienen que para aprender primeros auxilios no se necesitan conocimientos de anatomía y fisiología,

no se necesita saber ni por dónde pasa una vena, ni porqué circula la sangre, etc., etc., sino saber, por ejemplo, dónde aplicar un torniquete en caso de hemorragia. (...) También los demás profesores de asignaturas técnicas, podríamos decir, con parecido fundamento, que no se necesita saber los aportes de las ciencias biológicas para ser un buen "ENSEÑADOR" o "ENTRENADOR" de gimnasia o *basket-ball*, o natación, o atletismo (Langlade, 1956a: 15-16, las mayúsculas son del autor).

Langlade apostaba a una formación universitaria del profesor de educación física que implicaba una base teórica sólida compuesta fundamentalmente en conocimientos de las ciencias biológicas, de las ciencias de la educación, aunque esta formación siempre debía estar vinculada a la práctica, a la experiencia.

Sabemos que los razonamientos constructivos de nuestras disciplinas se basan en los conocimientos biológicos, pedagógicos, psicológicos y sociales. No es lo mismo detener una hemorragia de una vena o arteria del brazo, haciendo compresión acá o allá "porque así me lo enseñaron", a hacerlo con total conocimiento de causa y este conocimiento de causa implica necesariamente, poseer el sedimento dejado por la anatomía y la fisiología (Langlade, 1956a: 16).

Pero la apuesta está en una formación sólida que permita fundamentar sus acciones como docente y no más allá de esto. En este sentido, el modo de entender el trabajo profesional, muy ligado al discurso sajón de ese momento se refiere a aspectos relativos al trabajo y la experiencia: "reconocer que el fundamento del trabajo profesional radica en el desarrollo de una actitud superior, basada en la investigación y en la experiencia crítica, y reconocer que está obligado a adquirirla" (Langlade, 1951: 6). Pero la investigación, en esta década, pareciera que está por fuera de su incumbencia profesional, en tanto se propone solamente que "el buen maestro persistirá en su mejoramiento profesional manteniéndose al día, en cuanto a los resultados de las investigaciones y de las prácticas probadas en materia de educación" (Langlade, 1951: 5). Para esto, Langlade sostenía que el profesor de educación física "con cátedra o ayudantía en el Instituto Superior de Educación Física" debía "estar especializado o, por lo menos, haber profundizado el interés respecto del problema a que da lugar la formación del profesor de Educación Física, sus objetivos y sus medios, puesto que, de otra forma, se corre el peligro de incurrir en graves errores" (Langlade, 1956a: 3). En un país que en 1956 contaba únicamente con 90 profesores de educación física titulados (ISEF, 2014), era muy difícil encontrar soluciones al planteo realizado por Langlade: la escasa preparación de los formadores de formadores.

Los planes de estudio de 1948 y 1956

En el período seleccionado se implementaron dos nuevos planes de estudio,¹¹ en 1948 y en 1956.¹² En 1953 hubo una modificación menor al plan de estudios de 1948.¹³ El plan de estudios de 1948 presenta pequeños cambios en relación con los programas de estudio de los años precedentes (1939-1947),¹⁴ agrega Danzas para mujeres, Fútbol y Aparatos para varones, Básquet-Voleibol para ambos sexos, Dietética y Nutrición, Biotipología y Nociones de Música e Impostación (CNEF, 1948).¹⁵ Las pequeñas modificaciones que se establecen en 1953 tienen escaso valor analítico porque la mayoría no llegan a instrumentarse.¹⁶ Podemos decir que los principales cambios en el período seleccionado para este trabajo se presentaron en el plan de estudios de 1956, proyectado en el Seminario del Instituto Superior de Educación Física, realizado en enero de 1956. Por este motivo, nos detendremos un poco más en este plan para el análisis y lo compararemos con los programas del período anterior:

La carrera habilitaba en este período, al igual que en el período anterior (1939-1947), al título de profesor de educación física, tenía tres años de duración (CNEF, 1948; ISEF, 1956). Al momento de egresar, según el artículo 148 de la ley 11923,¹⁷ los docentes pasaban “automáticamente a ocupar cargos presupuestales de profesor de Educación Física de 2ª Categoría” (ISEF, 1956).

En relación con los requisitos de ingreso, al igual que en la década pasada, se requería: “haber cursado cuatro años de enseñanza secundaria o el ciclo equivalente en los

¹¹ Es importante destacar que no podemos hablar propiamente en esta época de “planes de estudio” en tanto estos fueron reconstruidos retrospectivamente nucleando los programas de las materias a partir de escolaridades de los estudiantes y de fuentes de horarios y *memorandum* sobre organización de los cursos. La primera vez que se nombra retrospectivamente como plan de estudio es el de 1948, en Langlade (1956a). Desde 1939 a 1947 las fuentes halladas lo llaman “Programa de Estudios del Curso de Profesores de Educación Física” (Dogliotti, 2012 y 2015).

¹² En trabajos anteriores (Dogliotti 2009; 2012) se presentó al plan 56 como del 59 a partir de la información de los planes de estudio otorgada por la Dirección de ISEF en 2007. En Dogliotti (2014) ya presentábamos dudas sobre la veracidad de esta información al contrastarla con Langlade (1956a) e ISEF (1956). A partir de Torrón (2015) que desarrolla un estudio minucioso de las escolaridades de los estudiantes entre 1939 y 1973, y los compara con diversos documentos de horarios y con notas enviadas por Langlade a profesores, se da cuenta que el nuevo plan de estudios fue implementado en el segundo trimestre de 1956.

¹³ Según Alberto Langlade “el Plan de Estudios del Instituto Superior de Educación Física fué (sic) aprobado en reunión general de profesores y está en vigencia desde marzo de 1948. Fue modificado por resolución del 7 de febrero de 1953 en algunos de sus puntos” (Langlade, 1956a: 5).

¹⁴ Las principales modificaciones en esos años se debían a la disponibilidad de docente para su dictado. Para un análisis detallado de los cambios de unidades curriculares entre 1939 y 1947 referirse a Torrón (2015: 59).

¹⁵ Un cuadro de las asignaturas y cargas horarias del Plan 1948 se encuentra en Torrón (2015: 70).

¹⁶ Según Torrón (2015: 74) se agregan en tercer año las materias: Excursionismo y campamentos, Fisiología aplicada, Esgrima y Equitación. La primera y la cuarta nunca se dictaron y las dos restantes ya se habían dictado en el período anterior (1939-1947). Sobre el detalle de asignaturas y cargas horarias de la adecuación 53 del plan 48 referirse a Torrón (2015: 74).

¹⁷ Esta ley tuvo vigencia entre el 23 de marzo de 1953 hasta el 26 de diciembre de 1967, “fecha esta última en que entra a regir la ley 13640, en cuyos artículos 218 y 219 se deroga la norma anterior; estableciendo el ingreso por concurso” (Lodeiro, 1989: 36).

Institutos Normales”, “no poseer más de 24 años las mujeres y 27 los varones”, “certificación de la ciudadanía”, “certificado médico expedido por la CNEF”, “referencias personales suscritas por dos personas de calificada actuación”, “aprobar el examen de aptitud física (Atletismo, Natación y Gimnasia)” y en esta década se agrega: “redacción de un tema propuesto por el Director” (ISEF, 1956).

La selección de aspirantes se realizaba con aquellos que habían cumplido con los requisitos expuestos en el párrafo anterior. Se seleccionaban a los que mostraban “mejores aptitudes y condiciones hasta cubrir el número de admisión que para cada año fijará la Comisión Nacional de Educación Física” (ISEF, 1956).

Es importante destacar de esta década, que en 1958 fue la primera vez que se reunió el Claustro y el Consejo Asesor del ISEF. Ese año el país estaba atravesando un clima de protestas, huelgas sindicales y las huelgas estudiantiles que luchaban por una Ley Orgánica para la Universidad. Ese mismo año el profesor Alberto Suppici sustituyó a Andrés Ciapessoni en la dirección del ISEF. En 1959 fue designado el coronel Luis Busch director del ISEF con carácter de honorario (Gomensoro, 2012). Según la memoria anual de 1959 de la CNEF, ese año no sesionó el Consejo Asesor ni la Asamblea del Claustro (CNEF, 1959: 54).

Se deja constancia en esta memoria que en ese año se inscribieron 116 aspirantes para realizar el “Curso de Preparatorio Libre”, 49 lo aprobaron, 27 fueron rechazados por el Tribunal de Admisión y 27 no se presentaron. Por Resolución 11807, “la CNEF resolvió autorizar el ingreso a todos los aspirantes” (CNEF, 1959: 53).

En esta década fueron becados varios profesores recién egresados al exterior: Martha Busch, Julio Litwin y Juan Santángelo a EEUU, Alba Machín a Francia, Nestor Ibarra y Hugo Fonticella a Suecia, Juan A. Seoane a Alemania (Loderio, 1989: 38; Gomensoro, 2012: 79). La mayoría de estos profesores a su regreso formaron parte del cuerpo docente del ISEF.

El Cuadro 1 muestra la distribución de materias del Plan de Estudios de 1956 agrupadas en cuatro grupos que son desde nuestra perspectiva las grandes áreas de conocimiento que estructuran este Plan: ciencias biológicas, técnico-profesional, ciencias de la administración y ciencias de la educación.¹⁸

Es importante aclarar que si bien a primera vista pareciera que se clasificaron materias con denominaciones similares en grupos distintos (como puede ser práctica docente en natación y en atletismo en el grupo técnico profesional y las restantes prácticas docentes en el grupo de las ciencias de la educación o gimnasia terapéutica en el grupo ciencias biológicas y el resto de las gimnasias en el técnico profesional, o fundamentos y técnicas de la recreación en el grupo ciencias de la administración en vez del técnico profesional) el criterio central para definir la ubicación en los cuatro grupos seleccionados estuvo en el sustrato epistemológico y conceptual en el que se ubicaba al analizar el

¹⁸ Para Langlade, las asignaturas propuestas en el Seminario que elaboró un nuevo plan de estudios en enero de 1956, “a pesar de no indicarse expresamente parecen estar agrupadas en la siguiente forma: A) Ciencias de la educación, B) Ciencias biológicas, C) Asignaturas técnicas y otras varias” (Langlade, 1956a: 10).

programa de cada una de las materias. El contenido de la materia gimnasia terapéutica estaba más ligado a lo médico y a las ciencias biológicas que a las técnicas y prácticas profesionales de las gimnasias. Por otra parte, los contenidos de la práctica docente en natación y atletismo se acercaban más a las progresiones metodológicas del campo técnico que a las ciencias de la educación. Los contenidos del programa de fundamentos y técnicas de la recreación se ubicaban en los principios de la administración y lejos estaban de los contenidos del campo técnico de la educación física, como es la recreación.

Asignaturas	1º año	2º año	3º año	Carga horaria total
				3179
Grupo 1: ciencias biológicas	Horas semanales			561
Anatomía	3 (1º) (2º) I	3 (1º)		153
Fisiología		2 (1º) (2º)		68
Fisiología Aplicada			2 (1º)	34
Biología	2 (1º)			34
Antropometría y Estadística		1 (2º)		17
Quinesiología		2 (1º)		34
Higiene	3 (1º)			51
Dietética			1 (2º)	17
Primeros Auxilios		2 (2º)		34
Gimnasia Terapéutica			3 (2º)	51
Biotipología	2 (1º)			34
Ortografía		2 (2º)		34
Grupo 2: técnico profesional	Horas semanales			1513
Teoría de la Gimnasia		2 (1º) (2º)	2 (1º) (2º)	136
Gimnasia Educativa (Fem. y Mas.)	3 (1º) (2º)	3 (1º) (2º)	2 (1º) (2º)	272
Gimnasia en Aparatos (Mas.)	1 (2º)	1 (1º) (2º)	1 (1º) (2º)	85
Gimnasia Rítmica (Fem.)		2 (1º) (2º)	1 (1º) (2º)	102
Atletismo (Fem. y Mas.)	2 (1º) (2º)	2 (1º) (2º)	2 (1º) (2º)	204
Práctica Docente en Atletismo			1 (2º)	17
Natación Práctico	2 (1º) (2º)	2 (1º) I (2º)	2 (1º) I (2º)	170
Teórico	1 (1º) (2º)	1 (2º)	1 (2º)	68
Práctica Docente en Natación			2 (1º)	34
Fútbol	2 (1º) I (2º)			51
Técnica y Didá. Basket-Ball y Volley-Ball	2 (2º)	2 (1º) (2º)	1 (1º)	119
Remo	2 (1º) (2º)			68
Tennis			1 (1º)	17
Deportes de Defensa Personal (Mas /Fem)/ Lucha / Boxeo / Esgrima (Fem y Mas.)		1 (1º) (2º)	1 (1º) (2º)	68
Ritmos y Danzas		1 (1º) (2º)	2 (1º) (2º)	102
Juegos y Deportes		2 (1º)	1 (1º)	51

Grupo 3: ciencias de la administración	Horas semanales			136
Fundamentos y Técnicas de la Recreación	3 (2°)			51
Nociones de Organización Administrativa		2 (2°)		34
Cuidado y Conservación de Útiles			1 (2°)	17
Dibujo	1(1°) (2°)			34
Grupo 4: ciencias de la educación	Horas semanales			918
Práctica Docente en Plazas de Deportes, Gimnasios y Rincones Infantiles		2 (1°) (2°)	3(1°) (2°)	170
Práctica Docente en Establecimientos de E. Primaria		1 (2°)	2 (1°) (2°)	85
Práctica Docente en Establecimientos de E. Secundaria			1 (1°) 2 (2°)	51
Historia de la Educación Física	3 (1°)			51
Filosofía	2 (1°) 3 (2°)			85
Pedagogía Descriptiva (2°) Pedagogía (3°)		2 (1°) (2°)	3 (1°) (2°)	170
Psicología		2 (1°) (2°)	3 (1°) (2°)	170
Inglés	2 (1°) (2°)	2 (1°) (2°)		136

Cuadro I. Plan de estudio de la Carrera en Educación Física del año 1956: listado de materias, distribución por año y cargas horarias.

Fuente: Elaboración personal a partir de ISEF (1956).

Con la intención de realizar un análisis comparativo entre el período seleccionado (1948-1959) y el anterior (1939 – 1947), en el Cuadro 2 se presenta una comparación de las cuatro áreas de formación establecidas y la carga horaria total entre el programa de estudios de 1945¹⁹ (analizado en Dogliotti, 2012; 2015) y el plan de estudios de 1956.

	Programa 1945	Plan 1956
Carga horaria total	2324h.	3179h.
Ciencias Biológicas	416 h./ 18%	561h./ 17,00%
Técnico Profesional	1522h./ 65,00%	1513h/ 48,00%
Ciencias de la Administración	128h./ 6%	136h./ 4,00%

¹⁹ Se selecciona el programa de estudios de 1945 como el más representativo del período (1939-1947) en tanto de las dos fuentes encontradas en la época (Rodríguez, 1939; CNEF, 1945) es el que más coincide con las asignaturas realmente cursadas por los estudiantes a pesar de la variaciones ocurridas en el período.

Ciencias de la Educación	258h./ 11,00%	918h./ 29,00%
--------------------------	---------------	---------------

Cuadro 2. Cantidad y porcentajes de cargas horarias por áreas temáticas (cuadro comparativo en Programa de 1945 y Plan de 1956).

Fuente: Elaboración personal a partir de CNEF (1945) e ISEF (1956).

En relación con las cargas horarias totales de cada período, como se desprende del cuadro, el plan este período tiene una carga horaria muy superior del período anterior, superándolo en 855 horas. El aumento principal se debe al incremento del grupo Ciencias de la Educación, con un aumento de 668 horas donde se incluyen materias como Pedagogía en segundo y tercer año, Filosofía e Inglés (esta última instrumentada desde 1946), y aumentan los tipos y cantidades de prácticas docentes, como también se incrementan en gran medida las cargas horarias de Historia de la Educación Física y Psicología. En una carta enviada por Langlade, el 22 de agosto de 1956, al Director de la División Formación Profesional, en relación a la Práctica Docente, destaca:

la importancia de esta asignatura en los procesos de formación profesional de los futuros profesores de Educación Física. Los tres aspectos que implican la práctica docente: a) formulación de objetivos y planeamiento de los medio b) realización de la actividad c) evaluación y crítica de la actividad, exigen de quien imparte esta disciplina, una conjunción de preparación y experiencia profesional que le permita afrontar exitosamente las múltiples y variadas circunstancias que se presentarán en el desarrollo de la asignatura (Langlade, 1956b: 1-2).

Se expresa claramente en la cita la importancia dada en esta década, a diferencia de la anterior, a la formación para la docencia.

En relación con el agrupamiento Ciencias Biológicas, si bien el porcentaje en relación con la carga horaria del plan se mantiene similar, se aumenta la carga horaria en 145 horas. Esto es debido a que en el período seleccionado (1948-1959) se agregan asignaturas como Dietética (en 1948 denominada Dietética y Nutrición), Biotipología (incluida desde 1948), Ortofonía (ingresa en 1948 como Nociones de música e impostación), y se incrementan las cargas horarias de Anatomía, Higiene, Primeros Auxilios y Gimnasia Terapéutica que incluye los contenidos de la materia Masaje que se suprime desde 1948 (en el plan del 48 su denominación era Kinesiterapia).

En relación con el agrupamiento Técnico Profesional, si bien el porcentaje total en carga horaria disminuye en un 18%, la carga horaria se mantiene prácticamente igual, disminuyendo en un total de 9 horas. Pero hay una redistribución de cargas horarias y tipos de materias incluidas en esta área que da cuenta de un cambio de constitución de los saberes técnicos del campo. La gimnasia en su globalidad se diversifica y aumenta en gran medida su carga horaria, pasando de 320 horas en el programa de 1945 a 595 horas en este plan. Se incorporan nuevas materias como: Teoría de la Gimnasia (creada en 1946), Gimnasia en Aparatos (para varones) incluida en 1948 y Gimnasia Rítmica (para

mujeres).²⁰ La materia Gimnasia cambia su nombre a Gimnasia Educativa²¹ diferenciada en Femenina y Masculina. En este período (1948-1959) aparecen por primera vez los deportes colectivos: Fútbol con 51 horas, creada en 1948, Técnica y Didáctica del *Basket-Ball* y *Volley-Ball* con 119 horas, incorporada en 1948, pero Juegos y Deportes baja su carga horaria de 98 horas a 51 horas. Por otra parte, disminuyen en gran medida las cargas horarias de Remo de 192 a 68 horas, *Tennis* de 112 a 17 horas y Esgrima con 192 horas y Boxeo con 128 horas se compactan en una única materia denominada Deportes de Defensa Personal (Masculina y Femenina) con tan solo 68 horas. Por otra parte, se agrega una nueva unidad curricular: Ritmos y Danzas de 102 horas, creada en 1948 con el nombre de Danzas.

En relación con el grupo Ciencias de la Administración se presentan escasas variaciones; hay un aumento en la carga horaria total en este plan en relación con el programa de 1945, en un total de 8 horas, con una disminución del área de un 6% a un 4%. La materia Recreación y Plazas de Deportes cambia su nombre por Fundamentos y Técnicas de la Recreación aumentando su carga horaria de 32 a 51 horas y Organización de la Educación Física de 32 horas cambia por Nociones de Organización Administrativa, y Cuidado y Conservación de Útiles con una carga de 32 y 17 horas respectivamente. Por otra parte, Dibujo disminuye su carga horaria de 64 a 34 horas.

En síntesis, los principales cambios en relación con los saberes que constituyeron la formación de profesores de educación física en el periodo seleccionado (1948-1959) se deben a:

1. Un aumento significativo de asignaturas del campo pedagógico, que incluye por primera vez la materia Pedagogía en el plan de estudios y que se incrementa sustantivamente la carga horaria de las psicologías. Las prácticas docentes adquieren mayor especificidad y carga horaria, y se diversifica la propuesta.

2. En relación con lo específico de la disciplina, la identidad de las prácticas corporales en este período se inscribe en la diversificación y profundización de las gimnasias y comienzan a emerger los deportes colectivos (Fútbol, Básquetbol y Vóleybol), por otra parte, prácticamente desaparecen las luchas de la malla curricular. El área del tiempo libre, el ocio y la recreación continúa como el gran ausente en este período.

²⁰ Esta unidad curricular plasma el nuevo movimiento de la gimnasia moderna femenina, con una propuesta más libre y una aproximación al ritmo, la danza y a lo expresivo (Torrón, 2015: p. 95).

²¹ Este cambio se debe, según Torrón (2015: 95) a los planteos de Ling (Rey de Langlade, 1950).

Entre enseñar, entrenar y educar

El programa de Atletismo de primer año "práctico" está discriminado según los sexos de mujeres y hombres, y presenta únicamente el siguiente detalle:

Mujeres	
Lanzamiento de la bala (4 k)	7.00 m
Salto alto (<i>western y barrel roll</i>)	1.05 m
Salto largo	3.50 m
60 metros llanos	9.4/10
50 metros con vallas (4 vallas de 0.76 m)	elemento de juicio
Varones	
Lanzamiento de la bala (7 k)	7.00 mts.
Salto alto (<i>western y barrel roll</i>)	1.30 mts.
Salto largo	4.80 m
100 metros llanos	13"2/10
110 metros vallas (10 vallas de 0.91 m)	elemento de juicio
(ISEF, 1956: 9)	

De la lectura del cuadro se aprecia claramente una diferenciación negativa en detrimento de las mujeres entre las marcas exigidas. Lo central del programa es el cumplimiento de marcas, y en ninguna parte se explicita la importancia de la técnica a no ser en la carrera de vallas. El *tecnicismo* es una característica central en la enseñanza de esta época, no se diferencia entre la preparación de un atleta y la de un profesor. Sin embargo en la materia Fútbol, en la parte práctica, se distinguen dos apartados, uno orientado a cómo entrenar y el segundo a la ejecución técnica y de rendimiento de determinados ejercicios de tiro, dominio y bloqueos de pelota.

Parte práctica (apartado A)

12. Ordenar una sesión de entrenamiento con ejercicios aplicativos de los fundamentos técnicos del juego y para mejorar las condiciones físicas exigidas por cada uno de ellos.

- a) Para el tiro:
 - A) con los pies
 - B) con la cabeza.
 - b) Para el dominio de la pelota:
 - A) detenido,
 - B) con carrera (practicar variantes que lo hagan efectivo)
 - c) Para el quite y la intercepción debe incluirse el caso del cuidavalla.
- (ISEF, 1956: 11-12).

Este ejemplo da cuenta que la enseñanza no sólo se orientaba a la buena ejecución y al rendimiento sino a saber enseñar, aunque entre enseñar y entrenar no se presentaban casi diferencias, al menos en las materias “prácticas”. Si la enseñanza la definimos en relación con un cierto saber que es transmisible en su dimensión de conocimiento,²² a una *episteme* que permita bordear cierto real, quizás en el caso de la enseñanza de técnicas convenga remitirse mejor a entrenamiento, ¿qué relación con el saber se presenta en la enseñanza de una técnica?, sino más que la aplicación de cierta progresividad, secuenciación, y luego corrección en relación a un parámetro ideal, de determinados ejercicios. Las gimnasias son por excelencia en esta década diferenciadas en masculina y femenina. Se presenta Gimnasia educativa Femenina y Masculina. Gimnasia en Aparatos para varones y Gimnasia Rítmica para mujeres. En relación con los contenidos de las gimnasias educativas, la dirigida a las mujeres está más orientada a ejercicios fundamentalmente de flexibilidad, mientras que la de varones disminuye en gran medida esta habilidad y duplica la cantidad de ejercicios denominados “exploradores de fuerza”. Por otra parte, ambas gimnasias presentan en su primera parte “ejercicios cuyo principal objetivo es disciplinar, estimular, educar, en el sentido general de la palabra” (ISEF, 1956: 13), dentro de los que se presentan: ejercicios de orden, de compostura: “saludar dando la mano” y ejercicios de marcha de 120 a 130 pasos por minuto. Además de entrenar en aspectos técnicos y tácticos, y en una mínima medida desarrollar algunas habilidades de enseñanza en términos fundamentalmente instrumentales (entendida como el desarrollo de determinadas progresiones y metodologías de ejercicios que permitieran el aprendizaje secuencial en el alumno), también el educar era otro de los propósitos fundamentales de la formación del profesor de educación física. La educación, a diferencia de la enseñanza se aleja de su dimensión epistémica, en torno al saber y se centra en el disciplinamiento del cuerpo y el gobierno de las poblaciones (Foucault, 1992). Al igual que en la década anterior este aspecto ocupaba un lugar importante junto al entrenamiento técnico-instrumental en esta formación.

Consideraciones finales

A partir del corpus documental encontrado en la década del 50, podemos conjeturar como aproximación primaria, que los principales cambios curriculares se presentaron en la incorporación de las pedagogías, las psicologías y las prácticas docentes como especificación curricular de un discurso. Esto permitió primariamente un pequeño deslizamiento de una formación exclusivamente técnica y pragmática, centrada en la buena ejecución de ejercicios hacia una preparación para el ejercicio de la docencia. El profesor de educación física no solo debió ser un buen ejecutor, atleta, deportista, gimnasta sino

²² Para esta distinción entre saber y conocimiento nos basamos en Behares (2004). El saber a diferencia del conocimiento no es representable, puesto en texto, ni transmisible sino que se presenta en falta o imposible de representar.

que debió tener conocimientos pedagógicos que le permitieran trabajar en las instituciones educativas. El aislamiento que sufrió la CNEF en relación tanto con la universidad como con la formación magisterial y de profesores, llevó a que los formadores de formadores no estuvieran preparados para este cometido.

Es importante destacar, por una parte, la influencia sajona en relación con los modos de entender la docencia que configuraron una *discursividad normalista* que se mantuvo con diferentes énfasis durante la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, respecto de la ascendencia sajona sobre los modos de ejercitar el cuerpo, la figura de Alberto Langlade debilitó en parte la influencia que el movimiento de la asociación cristiana de jóvenes brindó a la configuración de los *sports* en Uruguay. La gimnasia ocupó un lugar destacado y prominente frente a los deportes en la formación de los profesores de educación física en el Uruguay si bien el básquetbol y el vóleybol, al igual que el fútbol, por primera vez son incluidos como unidades curriculares en este período.

Por otra parte, comienza a emerger la necesidad de salir del estado endogámico que sufría el ISEF y se muestran los primeros planteos, fundamentalmente a través del jefe de estudios, Alberto Langlade, en relación con que el ISEF debía depender de la Universidad. Las principales tensiones oscilaban entre lo técnico-profesional y lo pedagógico, no se presenta todavía la necesidad de la investigación como una de las tres funciones del docente del ISEF, ni las tensiones que ocurrirán recién a fines de siglo XX y fundamentalmente en el siglo XXI al pasar a la Udelar, entre lo profesional y lo académico.

En los modos de entender el papel del profesor de educación física y su enseñanza, más que una enseñanza se presentaba una educación y/o entrenamiento de diversas técnicas corporales, en tanto, más que una relación con el saber, se pretendía la incorporación de determinados gestos corporales incorporados de generación en generación por los diversos deportes y gimnasias provenientes de países europeos y norteamericanos y quizás por algunas danzas de esta región. Pero el modelo ya estaba dado, se presentaba escaso lugar para trascender el cuerpo orgánico, máquina, pero otro cuerpo inevitablemente persistía en estar allí aunque no se lo tenía en cuenta.

Fuentes

Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) (1945): Curso para profesores. Período de inscripciones de ingresos para 1945. Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física, CNEF, Montevideo.

_____ (1948): Memorandum sobre la organización de los estudios y catedráticos del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física. Curso para la preparación de Profesores de Educación Física – CNEF, Montevideo.

_____ (1959): Memoria Anual 1959, CNEF, Montevideo.

Instituto Superior de Educación Física (ISEF) (1956): Folleto de difusión del “Profesorado en Educación Física”, Montevideo, ISEF - CNEF.

_____ (1956): Plan de estudios del año 1956. Asignaturas discriminadas por año,

- carga horaria y programas de cada una de las unidades curriculares, ISEF – CNEF, 8/07/1959, Montevideo.
- _____ (2014): Libro de registro de firmas de titulados en educación física, ISEF- Universidad de la República (Udelar), Montevideo.
- Langlade, A. (1956a): Informe sobre Plan de estudios preparado por el Seminario del ISEF. 14 de abril de 1956, ISEF, Montevideo.
- _____ (1956b): Carta de la Jefatura de Estudios del Instituto Superior de Educación Física al Señor Director de la División Formación Profesional de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), Montevideo, ISEF-CNEF, 22 de agosto de 1956.
- _____ (1951): Apuntes de Teoría y Didáctica de la Gimnástica. Montevideo, Curso Superior de Educación Física. ISEF - CNEF, Agosto, 1952.
- Lodeiro, P. (1989): Destellos del Curso de Profesores de Educación Física (desde los orígenes al 89). Magui, Montevideo.
- Rodríguez, J. J. (1939): Programa de Estudios. Instituto Nacional de Educación Física. CNEF, Montevideo.
- Uruguay (1989): Ley 16086 Alberto Langlade. República Oriental del Uruguay. 10/10/1989. Disponible en: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ Acceso-TextoLey.aspLey=16086&Anchor> (Visitado el: 23/1/2016).

Bibliografía

- Aisenstein, A. y Feguin, M. (2016): Diseño de sujetos morales, sanos y patriotas. Formación de profesores de Educación Física. Argentina, 1938–1967. *Pedagogía y Saberes*, N° 44. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. pp. 9–20
- Alonso, V. (2012): “La cuestión de la gimnasia (o la gimnasia en cuestión): trayectos de una disciplina fuera y dentro del instituto superior de educación física”, en Actas del XIV Encuentro Nacional IX Internacional de Investigadores en Educación Física, Dpto. de Investigación ISEF - UdelaR. Disponible en: <http://www.isef.edu.uy/files/2014/10/ALONSO-2.pdf>. Visitado el: 1-4-16).
- Behares, L.E. (2004): “Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la ‘fantasía didáctica’”, en Behares, L. E. (dir.) *Didáctica mínima. Los Acontecimientos del Saber*, Psico libros, Montevideo, pp. 11-30.
- Bordoli, E. (2005): “La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo”, en Behares, L. y S. Colombo (comps.) *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*, FHCE, Montevideo, pp. 17-25.
- Dogliotti, P. (2009): “Cuerpo y currículum: un análisis de los planes de estudio de la formación del profesor de Educación Física del ISEF (1939-1988)”, en *II Jornadas de Investigación en Humanidades*, FHCE-UdelaR, Montevideo, 11/2009 (en CD).
- _____ (2012): Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948). Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria, Comisión Sectorial de Enseñanza, Facultad de Humanidades

- y Ciencias de la Educación, Área Social, Universidad de la República, Montevideo, 327p. Disponible en: http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_paola_dogliotti.pdf. (Visitado el: 1-3-16).
- _____ (2014): "Educación/enseñanza del cuerpo y género en la formación de profesores de educación física en el Uruguay (1949-1959)". Ponencia presentada en el XV *Encuentro Nacional, X Internacional de Investigadores en Educación Física* y I Encuentro de Extensión, Instituto Superior de Educación Física, 16 a 18 de octubre de 2014, Montevideo.
- _____ (2015): *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)*, Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República (Udelar), Montevideo.
- Foucault, M. (1992): *Historia de la sexualidad. Tomo I. La voluntad de saber*, Siglo XXI, Madrid.
- _____ (2006): *Seguridad, territorio, población*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Fuentes, N.; Muiño, J. (2015): Una historia de prescripciones. El rol social y la figura del profesor de educación física en la propuesta de Langlade (curso Teoría de la Gimnasia 1956), Tesina para recibir título de Licenciado en educación Física, Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, Montevideo, 62p.
- Gomensoro, A. (2012): "Historia de la formación de docentes en educación física en Uruguay", en González, M. (comp.) *La educación física en Latinoamérica. Orígenes y trayectorias de la formación de profesores*, EDUNT, Tucumán, p. 69 – 90.
- Martínez, M. y Melano, I. (2016): El ideario del Instituto Nacional de Educación Física Gral. Manuel Belgrano. Una mirada a la cultura escolar desde las voces de los actores. Argentina. Ponencia presentada en el XII CIHELA. Medellín, Colombia. 15 al 18 de marzo 2016.
- Pêcheux, M. (1990): *O Discurso. Estrutura ou acontecimento*, Pontes, Campinas.
- Torrón, A. (2015): Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939- 1973): su configuración y su enseñanza, Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria, Comisión Sectorial de Enseñanza, Área Social, Universidad de la República, Montevideo, 194 p.