



Nº de expediente: 008421-000009-25

Fecha: 29.04.2025

Universidad de la República Uruguay - UDELAR



ASUNTO

EL MAESTRANDO ALEX LIMA C.I. 3.603.045-7, SOLICITA CONFIRMACIÓN DEL TRIBUNAL PARA LA DEFENSA DE TESIS

Unidad	SECCIÓN SECRETARÍA COMISIÓN DIRECTIVA - CENTRO MONTEVIDEO - ISEF
Tipo	DEFENSA DE TESIS
Carrera:	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
Curso:	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA
Plan:	2019
Fecha:	
Período desde:	
Período hasta:	
Nombre:	
Cédula de Identidad:	
Docente:	
Grado:	
Motivo:	

La presente impresión del expediente administrativo que se agrega se rige por lo dispuesto en la normativa siguiente: Art. 129 de la ley 16002, Art. 694 a 697 de la ley 16736, art. 25 de la ley 17.243; y decretos 55/998, 83/001 y Decreto reglamentario el uso de la firma digital de fecha 17/09/2003.-

	Expediente Nro. 008421-000009-25 Actuación 1	Oficina: SECCIÓN BEDELÍA DE POSGRADOS - CENTRO MONTEVIDEO - ISEF Fecha Recibido: 29/04/2025 Estado: Cursado
--	---	---

TEXTO

PASE A COMISIÓN DE POSGRADO

Firmado electrónicamente por Marcela Tancredi Canabal el 08/05/2025 13:49:30.

Nombre Anexo	Tamaño	Fecha
CV GALAK.pdf	97 KB	29/04/2025 13:52:40
SOLICITUD.pdf	127 KB	29/04/2025 13:52:40
CV SCHARAGRODSKY.pdf	69 KB	29/04/2025 13:52:40
tesis maestria ProMEFAlex Lima.pdf	3290 KB	08/05/2025 13:46:55

Secretaría de Ciencia y Técnica - U.N.L.P.

**CURRICULUM VITAE NORMALIZADO****ANTECEDENTES PERSONALES**

Apellido: Galak

Nombres: Eduardo Lautaro

Lugar de Nacimiento: Bahía Blanca Fecha de Nacimiento: 01/09/1982

Nacionalidad: Argentino

Estado Civil: Casado

Documento de Identidad DNI - LC - LE Nro.: 29.776.030

Domicilio: calle 49, n° 1734, entre 29 y 30, La Plata (1900), Buenos Aires, Argentina.

Celular: +54-011 - 40976104

E-Mail: eduardogalak@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0684-121X>Sitio web: <http://eduardogalak.wordpress.com>**Dr. Eduardo Galak**

CONICET/UNLP (IdIHCS) - UNIPE

Profesor en Educación Física (2006), Magíster en Educación Corporal (2010) y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata (2012), con post-doctorado en Educação, Conhecimento e Integração Social (UFMG-Brasil). En la actualidad es Investigador Independiente del CONICET (Argentina). Ejerce la docencia actuando en grado (como Jefe de Trabajos Prácticos) y posgrados en la Universidad Nacional de La Plata. Es profesor adjunto y coordinador de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Es director del proyecto de investigación “*Educación del cuerpo y las sensibilidades: problemáticas históricas y desafíos conceptuales*” (UNLP) y coordina el *Colectivo de Estudios Políticas, Educación y Cuerpo* (IdIHCS). En la actualidad es editor de la revista *Educación Física & Ciencia*, y ejerció como director de la revista *Anuario. Historia de la Educación* (SAIEHE) entre 2018 y 2022.

Es autor de los libros “Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil” (Biblos, 2016) y “Políticas de la imagen y de la imaginación en el peronismo. La radioenseñanza y la cinematografía escolar como dispositivos pedagógicos para una Nueva Argentina” (Biblos, 2021). Además, es compilador de “Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos” (Biblos, 2013), “Cuerpo, Educación, Política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas” (Biblos, 2015), “Sentidos y prácticas sobre la educación y los usos del cuerpo: intercambios académicos entre Argentina, Brasil, Colombia y Uruguay” (FaHCE-EDUFES ediciones, Brasil, 2019), “Le pieghe del corpo” (Mimesis, Italia, 2019), “Por uma epistemologia da educação dos corpos e da educação física” (Edufrn, Brasil, 2020), “Breves ensayos



sobre cuestiones de Educación Física. Relecturas de Romero Brest” (Miño y Dávila, 2023) y “Pedagogie del corpo” (Quapeg Edizioni, Italia, 2024).

Es autor de diversos artículos y capítulos de libro en los que trabaja la relación entre educación del cuerpo y (re)producción política, principalmente a través de analizar genealógicamente discursos referidos a la formación profesional, a la estética, a la imagen en movimiento, al cientificismo, al género, al racismo y a la salud e higiene públicas.

Entre sus distinciones más destacadas se encuentra el 1° Premio Gregorio Weinberg a la Investigación en Historia de la Educación, la Ciencia y la Cultura Latinoamericanas (2016), otorgado por la Red Weinberg y de la Organización de Estados Iberoamericanos, por el trabajo “Educar (con) la mirada. Discursos políticos y sentidos estéticos sobre la cultura física en noticieros cinematográficos”; y el Prêmio de Literatura Científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, recibido en 2019 por el trabajo: “O yoga no serviço de orientação ao exercício (SOE) em Vitória: ambivalências acerca dos significados atribuídos a uma prática corporal oriental” (en co-autoría con Ligia Ribeiro Gomes e Silva y Felipe Quintão de Almeida) y en 2021 por el trabajo: “El fundamento de la imagen-movimiento de los cuerpos en movimiento”. En 2023 se destaca haber recibido The Joe Arbena Latin American Sport History Grant, una beca otorgada por la North American Society for Sport History (NASSH).

Montevideo, 29 de abril 2025

Señores Integrantes de la Comisión de Postgrado del Instituto Superior de Educación Física.

De nuestra mayor consideración

Por medio de la presente, dejo constancia del aval al maestrando Alex Pablo Lima Herrera para que presente la tesis de Maestría en Educación Física, titulada “Debates y argumentos sobre la obligatoriedad de la gimnasia en la educación primaria en Uruguay (1830-1882)”. Entendemos que la tesis mencionada está en condiciones de pasar a la instancia de defensa pública, por lo que otorgo el aval para su presentación.

Se entiende pertinente la participación de los siguientes miembros del tribunal por ser todos ellos académicos doctores con una amplia trayectoria en el campo de la historia de la educación física.

Miembros titulares

Dr. Gianfranco Ruggiano (Instituto Superior de Educación Física)

Dr. Eduardo Galak (UNLP) eduardo.galak@unipe.edu.ar; eduardogalak@gmail.com

Dr. Pablo Scharagrodsky (UNPL y UNQ) pas@unq.edu.ar

Miembro suplente

Dr. Raumar Rodríguez Giménez.

Los integrantes de tribunal propuestos han aceptado ser parte del mismo.

Se adjuntan los CVs de los integrantes externos al programa.

Sin otro particular, atentamente



Directora de Tesis
Dra. Silvana Espiga Dorado
Dpto. Historia. CFE-SNI



Co-directora
Dra. Paola Dogliotti
Dpto EF y PC ISEF
Docente Promef-SNI

CV Pablo Ariel Scharagrodsky

Pablo Ariel Scharagrodsky es Doctor en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Master en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO, Argentina). Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es docente investigador en la Universidad de Quilmes en la Licenciatura en Educación. Ha sido Co-director del Programa de investigación denominado “Discursos, prácticas e instituciones educativas” en la UNQ durante más de diez años. Dirige el proyecto de extensión Prácticas de Comunicación y Educación por la Desobediencia Sexo-Genérica de la UNQ desde el 2016. Además, es docente en la FHCE, UNLP.

Ha dirigido tesis doctorales y de maestría, y actualmente dirige varios becarios Conicet. Ha sido jurado de numerosas tesis doctorales y de maestría, y de tesinas de grado. Ha integrado Comisiones asesoras del CONICET y Comités Evaluadores. Es Categoría I de Docente-Investigador en el Programa de Incentivos. Sus temas de investigación son la historia de la educación, las problemáticas sobre el cuerpo, las pedagogías feministas y los estudios género. Ha elaborado distintos informes y artículos para la Subsecretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires y el Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

Sus temas de investigación son la historia de la educación, las problemáticas sobre el cuerpo, las pedagogías feministas, la historia de la cultura física y los estudios género. Es autor de trece libros y más de 130 publicaciones (artículos académicos, de divulgación y capítulos de libros nacionales y extranjeros). Entre sus libros se destacan Muertes, funerales, biografías póstumas y deportes en la Argentina (siglos XX y XXI). La invención del panteón deportivo (Tomo I) (2025); Producción, circulación y traducción transnacional de ideas y expertos en la Cultura Física y la Educación Física: Los casos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay (1930-1980) (en co-autoría con Alejo Levoratti) (2024); Nadando contra las corrientes. Lilian Harrison y los cruces a nado en la década de 1920 (2024, en coautoría con Matthew Brown) y las compilaciones Educación por la desobediencia sexo-genérica. (2021); Discursos, prácticas e instituciones educativas. (2020) (junto con Ricardo Baquero, Silvia Porro); Hombres en Movimiento. Deporte, cultura física y masculinidades en la Argentina, 1880-1970 (2021); Mujeres en Movimiento. Deporte, cultura física y feminidades, Argentina,

1870-1980 (2016) y Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina, 1880-1970 (2014).

Entre los capítulos de libros y artículos “Transmisión, circulación y traducción de ideas y personas en el universo de la cultura física: Niels Ebbesen Bukh en Argentina, Brasil y Uruguay” Hans Bonde, Alejo Levoratti, Pablo Ariel Scharagrodsky, Andrea Moreno, Anderson da Cunha Baía, Paola Dogliotti y Arnaldo Gomensoro. En Levoratti, A. y Scharagrodsky, P. A. (Comps.). (2024). Producción, circulación y traducción transnacional de ideas y expertos en la Cultura Física y la Educación Física: Los casos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay (1930-1980). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; IdIHCS. (Estudios/Investigaciones; 90). Páginas: 167-230. “(Hetero)sexualidad, géneros y emociones en Sexología de la familia. Florencio Escardó y su intervención en el campo de la educación sexual, Argentina década de los sesenta”. En co-autoría con Santiago Zemaitis. Andrea Moreno, Evelise Amgarten Quitau y Iara Marina dos Anjos Bonifácio (comp.). En Manuais para educação do corpo: educação física, moral e higiene. Belo Horizonte, Incipt. Páginas: 75-98. 2023. “Entre viajes, producción de saberes, gestiones y redes transnacionales. El caso de Enrique Carlos Romero Brest”. Eduardo Mancini y Mariana Caballero (comp.). En co-autoría con Alejo Levoratti. Maestras Argentinas (y maestros y maestres). Entre mandatos y transgresiones. Comp. Eduardo Mancini y Mariana Caballero. Tomo 6. “Mujeres y deporte en Iberoamérica. Algunas notas históricas”. Rosa López de D'Amico, María Ozols y González Rivera María Dolores (comp.). En Mujer, Educación Física y Deporte en Iberoamericana, Páginas: 97-128. Colombia: Editorial Kinesis. 2023. “Tell Me How Old I Am’: Cinema, Adults, and Underage Trans Folks”. En co-autoría con Magali Daniela Perez Riedel. En Gender and sexuality in the European media: Exploring different contexts through conceptualisations of age. Scarcelli C.M., Chronaki D., De Vuyst S., Baselga S. (Edits.) 2021. Routledge. “Transgender youth and education in Argentina”. In Antagonizing White Feminism. Intersectionality’s Critique of Women’s Studies and the Academy. Edited by Noelle Chaddock and Beth Hinderliter. Maryland: Lexington Books, pp. 83-104. En co-autoría con Magalí Pérez Riedel. 2020. “Femina sana in corpore sano” as long as they don’t play football. Football and womanhood in the 1920s’ Argentine capital”. En co-autoría con Magalí Perez Riedel. En Women’s football in Latin America: Social Challenges and historical perspectives. Volume 2. Hispanic Countries. Jorge Knijnik y Gabriela Garton (Edits.) 2022. Páginas: 211-229. Historia de la

educación de los cuerpos en Iberoamérica: reflexiones sobre una temática en construcción”, En Revista Historia y Memoria de la Educación. N° 20. Páginas: 219-141. ISSN: 2444-0043. 2024. En co-autoría con Marcus Taborda de Oliveira, Paola Dogliotti y Eduardo Galak. “Lilian Harrison: The Making of a Pioneering Swimmer, 1904-1923”, En Sport in History (RSIH). N°. Páginas: 1-19. ISSN: 00941700. 2024. En co-autoría con Matthew Brown. “Trans-formando el espacio educativo y deportivo. El caso de la comunidad trans en la capital argentina”. En Revista Investiga+, Año. 2, Núm. 2, pp. 15-35. 2019. El rostro cambiante del deporte. Perspectivas historiográficas angloparlantes (1970-2010). Editorial Prometeo, Bs. As., 2019. Editores: César Torres (State University of New York) y Pablo Scharagrodsky (Universidad Nacional de La Plata y Universidad Nacional de Quilmes). “Desplazamientos, intercambios y traducciones. El caso de la Educación Física, Europa-Argentina, 1913”. E. Galak, A. Abramowski, A. Assaneo y Frechtel, I. (comp.). En Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación. Bs. As., En co-autoría con Jacques Gleyse. Páginas: 35-49. “Building a Disciplined and Efficient Body: Nationalism, Eugenics, and Physical Culture in Interwar Argentina”, The International Journal of the History of Sport. 2023. En coautoría con Andrés Reggiani. “Saberes, instituciones y expertos corporales. El caso del Tercer Congreso Panamericano de Educación Física, Uruguay 1950”, Historia y Memoria de la Educación. N° 17. Páginas: 373-406. En co-autoría con Paola Dogliotti. 2022. “Prensa, deporte, aviación y muerte. El caso del ‘primer sportsman’ argentino”, Revista Recorde, Revista de História do Esporte. v. 15, n. 1, pp. 1-32. Río de Janeiro. UFRJ. 2022. Consolidando una visión sobre la educación del cuerpo. El caso del XII Congreso Panamericano de Educación Física, Guatemala 1989”, Revista Torreón Universitario, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, vol. 11, N° 30. Páginas: 39-50. 2022. Entre la escuela cuartel y la escuela republicana. El caso de la Educación Física Argentina, fines del siglo XIX y principios del XX”. En Revista Universitaria de Historia Militar, (RUHM). Vol. 10, N° 21. 2021. Páginas: 19-50. “Mapeando saberes, debates y tensiones sobre la educación de los cuerpos. El caso del X Congreso Panamericano de Educación Física, Cuba 1986”, PERFILES de la Cultura Cubana, Universidad de La Habana, 2021. En co-autoría con el Dr. Yoel Cordoví Núñez. “Nacionalidad, masculinidad y política con relación a la natación. La prensa argentina y el primer cruce a nado del canal de la Mancha en 1923”, Revista Historia y Sociedad, N° 41. Páginas: 93-119. 2021. “Cartografiando saberes, grupos ocupacionales, instituciones, agentes y redes. El caso del Segundo Congreso

Panamericano de Educación Física, México, 1946”, Revista Mexicana de Historia de la Educación, vol. 9, N° 17. Páginas: 118-142. “Saberes, expertos e instituciones vinculadas al universo del movimiento. El caso del VII Congreso Panamericano de Educación Física, Dominicana 1980”, Revista Ciencia y Educación, Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). De vicios y extrañas perversiones durante la adolescencia. Sexualidades, sexos y relaciones de género en la paidología de Víctor Mercante (Argentina, principios del siglo XX)”. En co-autoría con Santiago Zemaitis. En Discursos, prácticas e instituciones educativas. Editorial Prometeo, Buenos Aires, 2020. Compiladores: Ricardo Baquero, Silvia Porro y Pablo Scharagrodsky. Páginas: 105-131. ISBN: 978-987-8331-34-8. “Recreational spaces at the beginning of the 20th century in the capital of argentina. Troubles, tensions and struggles about the multiple meanings of sexual difference”. In Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education. 2018. “Sobre exclusiones, fracasos y resistencias. El primer Bachillerato trans “Mocha Celis”, CABA, Argentina. Rubén Cervini (compilador). El fracaso escolar: diferentes perspectivas disciplinarias. Editorial UNQ. Páginas: 180-196. 2017. Mujeres en Movimiento. Editorial Prometeo, Bs. As., Compilador: Pablo Scharagrodsky. 2016. Poniendo el cuerpo’ o acerca de nuevos problemas en la Historia de la Educación. En SAHE|20. La formación de una comunidad intelectual. Organiza SAHE, Bs. As. Nicolás Arata y María Luz Ayuso Editores. 2015. Páginas: 179-186. “Dibujando y narrando a los cuerpos, los géneros y las sexualidades. El caso de los graffitis escolares en la ciudad de La Plata, Argentina”. En Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas. Carina Kaplan (coord.) Editorial, Miño y Dávila, Bs. As. 2015. Páginas: 163-178.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6305-2017>

<https://unq.academia.edu/PABLOSCCHARAGRODSKY>



Universidad de República (Udelar)

Instituto Superior Educación Física (ISEF)

Programa de Maestría en Educación Física (ProMEF)

Alex Lima

**Debates y argumentos sobre la obligatoriedad de la gimnasia en la
educación primaria en Uruguay (1830-1882)**

Montevideo, Uruguay

2025

Alex Lima

Debates y argumentos sobre la obligatoriedad de la gimnasia en la
educación primaria en Uruguay (1830-1882)



**UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY**

Directora: Prof. Dra. Silvana Espiga.

Co- Directora: Prof. Dra. Paola Dogliotti.

Alex Lima

Debates y argumentos sobre la obligatoriedad de la gimnasia en la educación primaria en Uruguay (1830-1882)

Tesis presentada al Programa de Maestría en Educación Física de la Universidad de la República, como requisito parcial para obtener el título de Magíster en Educación Física.

Área de concentración: Educación física, cultura y sociedad.

Advertencia

En la transcripción de fuentes documentales y publicitarias, se ha seguido el enfoque neopaleográfico, el cual consiste en adaptar los textos a la ortografía contemporánea del idioma español y en desglosar las abreviaturas correspondientes. No obstante, se han conservado las siglas de tratamiento originales (por ejemplo, Excmo. Sr. = Excelentísimo Señor; H. = Honorable; V.E. = Vuestra Excelencia, entre otras).

CEA = Comisión Extraordinaria Administrativa

CIP = Comisión de Instrucción Pública

DGEP = Dirección General de Educación Primaria

IIP = Instituto de Instrucción Pública

JEA = Junta Económico-Administrativa

JEAM = Junta Económico-Administrativa de Montevideo

MEC= El Monitor de la Educación Común.

SAEP = Sociedad de Amigos de la Educación Popular

AHM-EXJEA = Archivo Histórico de Montevideo. Fondo Expedientes de la Junta Económico-Administrativa

Agradecimientos

Quiero comenzar agradeciendo a mis compañeras y compañeros del ProMEF, con quienes compartí aprendizajes, dudas, entusiasmo e intercambios que enriquecieron este camino. Las conversaciones compartidas y sus intervenciones en clase fueron fundamentales para nutrir muchas de las ideas que el lector encontrará en este trabajo.

Agradezco también a los profesores y profesoras del Programa de Maestría, por su generosidad intelectual, su rigurosidad y su compromiso con la formación de investigadores críticos. Sus aportes dejaron una huella indeleble en mi proceso de formación.

A Pablo Mendes, gracias por aquellas charlas que comenzaron a orillas del lago y durante las remadas, y que, de un modo u otro, aún continúan. Su mirada atenta, sus preguntas y su modo particular de leer fueron un impulso clave para continuar. Fue testigo del crecimiento del trabajo y supo acompañar con la palabra justa y el silencio necesario.

A la Prof. Dra. Paola Dogliotti, subdirectora de esta tesis, le agradezco haber confiado en este proyecto desde el inicio y por haberme recomendado a Silvana Espiga. Su lectura final, crítica y minuciosa, fue un verdadero torbellino de sugerencias que ayudaron a afinar y profundizar la versión definitiva del trabajo. Sus observaciones, formuladas con claridad y rigor, fueron clave para potenciar cada capítulo en su etapa final.

A la Prof. Dra. Silvana Espiga, directora de esta tesis, le agradezco haber aceptado acompañarme sin conocerme previamente, brindando una guía comprometida, sensible y profundamente respetuosa. Su lectura aguda, su capacidad de síntesis y su claridad conceptual no solo enriquecieron el trabajo, sino que también me ofrecieron un marco de confianza y autonomía que sostuvo el proceso desde el primer día. Sin su conducción académica, esta tesis no hubiera alcanzado la profundidad que logró. Fue mucho más que una directora: fue una verdadera referente intelectual en este camino.

A Clara y Pauli, mis hijas amadas, gracias por preguntarme con ternura “¿cómo va la tesis, papá?”, por sus abrazos en los momentos difíciles y por recordarme, cada día, que lo verdaderamente importante es el amor que nos une.

Y a Mariana, mi compañera de vida, gracias por tu apoyo incondicional, por tu paciencia silenciosa y tu fuerza constante. Estuviste en cada etapa de este proceso, sosteniéndome incluso cuando las palabras no alcanzaban. Esta tesis es nuestra, y también de Clara y Pauli. Porque somos un equipo, y este logro nos pertenece a todos.

Resumen

La investigación titulada “Debates y argumentos sobre la obligatoriedad de la gimnasia en la educación primaria en Uruguay (1830–1882)” examina el proceso de institucionalización de la educación física en las escuelas primarias uruguayas, entendida como una práctica en disputa y sujeta a resignificaciones. A través de un enfoque sociocultural y un análisis histórico-documental de fuentes primarias —como circulares oficiales, programas de estudio, actas institucionales y prensa pedagógica—, se abordan los principales debates, tensiones y racionalidades que acompañaron la incorporación obligatoria de la gimnasia de salón en el currículo escolar.

El estudio se organiza en cinco capítulos y propone una periodización conceptual construida a partir del análisis de fuentes: una fase ornamental (1830–1867), una fundacional (1868–1876) y una de obligatoriedad (1877–1882). Esta construcción analítica, lejos de ser una mera organización cronológica, permite visibilizar cómo la legitimación de la gimnasia fue variando según los discursos predominantes en cada etapa: ornamentales y simbólicos en sus orígenes, racionalistas y civilizatorios en la etapa fundacional, y científicos, higienistas y normativos en la fase de obligatoriedad.

Al distinguir tres momentos —ornamental, fundacional y de obligatoriedad— se vuelve visible el modo en que estas ideas incidieron en la definición de sus objetivos, en su forma de enseñarse y en su lugar dentro del currículo escolar.

Inicialmente asociada al prestigio social y a las prácticas corporales de carácter simbólico y ornamental, la gimnasia fue posteriormente resignificada como una herramienta racionalista y civilizatoria por la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (SAEP). Finalmente, su incorporación obligatoria a partir de la reforma de 1877 dio lugar a una nueva racionalidad centrada en el cuerpo infantil.

Desde una perspectiva genealógica (Foucault, 1992) y de recontextualización pedagógica (Bernstein, 1990), la tesis interpreta este proceso como parte de un dispositivo de gubernamentalidad, mediante el cual el cuerpo escolar fue intervenido por el Estado para modelar subjetividades funcionales al orden republicano. A partir de la etapa de la obligatoriedad, la

gimnasia escolar dejó de ser una práctica ornamental reservada a las élites para convertirse en un soporte estratégico de una pedagogía nacionalista, moderna y biopolítica.

Este proceso implicó también el pasaje de la gimnasia desde la esfera privada de las élites hacia el espacio público de la escuelas, bajo la regulación del Estado. Asimismo, el estudio muestra cómo, a partir de 1880, la gestión de Jacobo Varela promovió una reconfiguración curricular que amplió las prácticas físicas fuera del aula, delineando una nueva etapa de la educación física escolar y anticipando cambios que desbordarían el modelo de la gimnasia de salón. En esta fase, se inscribieron sobre el cuerpo los valores de orden, higiene y ciudadanía del proyecto educativo moderno.

Palabras clave: Gimnasia escolar – Educación primaria – Uruguay – Cuerpo infantil – Gubernamentalidad

Resumo

A pesquisa intitulada “Debates e argumentos sobre a obrigatoriedade da ginástica na educação primária no Uruguai (1830–1882)” examina o processo de institucionalização da educação física nas escolas primárias uruguaias, entendida como uma prática em disputa e sujeita a ressignificações. A partir de uma abordagem sociocultural e de uma análise histórico-documental de fontes primárias — como circulares oficiais, programas de estudo, atas institucionais e imprensa pedagógica —, são analisados os principais debates, tensões e racionalidades que acompanharam a incorporação obrigatória da ginástica de salão ao currículo escolar.

O estudo está organizado em seis capítulos e propõe uma periodização conceitual construída com base na análise das fontes: uma fase ornamental (1830–1867), uma fundacional (1868–1876) e uma de obrigatoriedade (1877–1882). Essa construção analítica, longe de ser uma simples organização cronológica, permite visibilizar como a legitimação da ginástica foi variando segundo os discursos predominantes em cada etapa: ornamentais e simbólicos em seus primórdios, racionalistas e civilizatórios na etapa fundacional, e científicos, higienistas e normativos na fase de obrigatoriedade.

Ao distinguir três momentos —ornamental, fundacional e de obrigatoriedade— torna-se visível como essas ideias influenciaram a definição de seus objetivos, suas formas de ensino e seu lugar dentro do currículo escolar.

Inicialmente associada ao prestígio social e a práticas corporais de caráter simbólico e ornamental, a ginástica foi posteriormente ressignificada como uma ferramenta racionalista e civilizatória pela Sociedade dos Amigos da Educação Popular (SAEP). Finalmente, sua incorporação obrigatória a partir da reforma de 1877 deu origem a uma nova racionalidade centrada no corpo infantil.

A partir de uma perspectiva genealógica (Foucault, 1992) e de recontextualização pedagógica (Bernstein, 1990), a tese interpreta esse processo como parte de um dispositivo de governamentalidade, por meio do qual o corpo escolar foi intervencionado pelo Estado para moldar subjetividades funcionais à ordem republicana. A partir da fase da obrigatoriedade, a ginástica escolar deixou de ser uma prática ornamental reservada às elites para se tornar um suporte estratégico de uma pedagogia nacionalista, moderna e biopolítica.

Esse processo também implicou a passagem da ginástica da esfera privada das elites para o espaço público das escolas, sob a regulação do Estado. Além disso, o estudo mostra como, a partir de 1880, a gestão de Jacobo Varela promoveu uma reconfiguração curricular que ampliou as práticas físicas para fora da sala de aula, delineando uma nova etapa da educação física escolar e antecipando mudanças que extrapolariam o modelo da ginástica de salão. Nessa fase, foram inscritos sobre o corpo os valores de ordem, higiene e cidadania do projeto educativo moderno.

Palavras-chave: Ginástica escolar – Educação primária – Uruguai – Corpo infantil – Governamentalidade

Índice

1	Capítulo 1.....	16
1.1	Introducción.....	16
1.2	Perspectivas Teóricas y metodológicas.....	20
1.3	La institucionalización de la gimnasia escolar en Uruguay: una lectura desde Bourdieu y Bernstein.....	44
1.4	La institucionalización de la gimnasia escolar en Uruguay: Tensiones terminológicas y disputas pedagógicas en el siglo XIX.....	48
2	Capítulo 2 - Etapa Ornamental (1830-1867).....	54
2.1	El carácter ornamental de la gimnasia y otras prácticas corporales en los colegios uruguayos (1830-1867).....	54
2.2	Consolidación del Estado y Desafíos Educativos en Uruguay Educativos en Uruguay (1830-1870).....	56
2.3	La danza como saber ornamental en el Colegio Oriental de Señoritas: educación corporal, distinción social y discurso higienista (1831-1832).....	60
2.4	El Colegio Oriental de Humanidades: el baile y la esgrima como parte de la gimnástica.....	65
2.5	Gimnasia escolar en Uruguay: Entre la ornamentación y el disciplinamiento corporal en el Colegio Nacional.....	73
2.6	Juan Manuel Bonifaz: De la enseñanza privada a la escuela pública, un innovador en la educación física inspirado en el modelo europeo.....	77
2.7	De la distinción ornamental a las primeras reconfiguraciones pedagógicas del cuerpo: saberes, actores y discursos en disputa (1858–1867).....	85
3	Capítulo 3 - Etapa Fundacional (1868-1976).....	96
3.1	Del Proyecto Educativo de la SAEP a la Asunción de Varela en la DGIP.....	96
3.2	Crisis socioeconómica y surgimiento de la SAEP: un contexto propicio para la modernización educativa.....	98
3.3	Del modelo ornamental al racionalismo laico: la influencia de la SAEP y la visión educativa de José Pedro Varela (1868-1876).....	101
3.4	Del ideario reformista a la acción: la SAEP y los primeros lineamientos de la gimnasia escolar.....	109
3.5	La justificación pedagógica para la obligatoriedad de la música y la gimnasia en el plan de estudios de la SAEP (1869).....	115

3.6	Varela y Ramírez en la Comisión de Sistemas: organización curricular y fundamentos pedagógicos (1868).....	121
3.7	La Escuela Elbio Fernández (1869): Antecedente clave en la incorporación obligatoria de los ejercicios físicos y gimnásticos en la enseñanza primaria uruguaya 128	
3.8	Perspectivas teórico-prácticas sobre la educación física escolar: Aportes de Jhon Lalor y Herbert Spencer.....	132
3.9	Tensiones discursivas en torno a la gimnasia escolar: Montero y el periódico El Maestro en la reforma educativa uruguaya (1875–1877).....	145
3.10	Tensiones pedagógicas: La controversia sobre la gimnasia escolar en el periódico El Maestro (1875-1876).....	153
3.11	Disputas pedagógicas y tensiones institucionales en torno a la reglamentación de la gimnasia escolar en el cierre de la etapa fundacional (1876). 162	
3.12	El programa de gimnasia de salón de Francisco Berra (1876): Fundamentos, limitaciones y tensiones institucionales.....	169
4	Capítulo 4 - La etapa de la obligatoriedad (1877–1882).....	180
4.1	De la implementación experimental a la obligatoriedad: razones para un nuevo corte en la periodización.....	180
4.2	Del ensayo en la Elbio Fernández a la incorporación oficial: el modelo de Mason en la reforma de 1877.....	181
4.3	De la fundamentación teórica a la implementación práctica: La adopción del modelo de Mason en la reforma educativa uruguaya de 1877.....	183
4.4	Samuel W. Mason y su manual de gimnasia: Fuente del programa implementado en la reforma de 1877.....	189
4.5	Berra y Varela: Tensiones y coincidencias en la enseñanza de la gimnasia escolar (1876-1877).....	195
4.6	Los primeros desafíos en la reforma educativa: las conferencias pedagógicas y la integración de la gimnasia.....	199
4.7	La segunda conferencia pedagógica de 1877: La influencia de Spencer y los debates sobre la educación física.....	203
4.8	La obligatoriedad de la gimnasia escolar: Evaluaciones iniciales y las observaciones críticas de Francisco Berra.....	204
4.9	Exhortación al Juego y al Recreo: El Inicio de la Reconfiguración de la Educación Física.....	213

4.10	Gimnasia, canto y marchas: La reconfiguración de la educación física en la Enseñanza Primaria Uruguay (1880-1881).....	220
4.11	El canto como parte de la educación física escolar: De la fundamentación pedagógica a la institucionalización curricular.....	225
4.12	Intentos de Profesionalización de la Educación Física: La Segunda Circular de 1881 y la Propuesta del Profesor de Gimnasia.....	230
4.13	Análisis estadísticos de la Educación Primaria en Uruguay según la Memoria de 1881.....	240
4.14	Debates en el Congreso Pedagógico Internacional de Buenos Aires (1882)....	245
5	Capítulo 5 - Palabras finales.....	252
5.1	Fuentes y Bibliografía.....	262

Advertencia

En la transcripción de fuentes documentales y publicitarias, se ha seguido el enfoque neopaleográfico, el cual consiste en adaptar los textos a la ortografía contemporánea del idioma español y en desglosar las abreviaturas correspondientes. No obstante, se han conservado las siglas de tratamiento originales (por ejemplo, Excmo. Sr. = Excelentísimo Señor; H. = Honorable; V.E. = Vuestra Excelencia, entre otras).

CEA = Comisión Extraordinaria Administrativa

CIP = Comisión de Instrucción Pública

DGEP = Dirección General de Educación Primaria

IIP = Instituto de Instrucción Pública

JEA = Junta Económico-Administrativa

JEAM = Junta Económico-Administrativa de Montevideo

SAEP = Sociedad de Amigos de la Educación Popular

Tabla de cuadros e ilustraciones

Imagen 1 La Educación Popular.....	24
Imagen 2 Periódico el Maestro.....	24
Imagen 3 Congreso Pedagógico de BsAs.	30
Imagen 4 Ejercicios gimnásticos en el Teatro Cibilis.....	51
Imagen 5 Colegio Oriental (de niñas).....	63
Imagen 6 Colegio Oriental de Bonifaz.....	82
Ilustración 7 Colegio Oriental-Germano.....	95
Imagen 8 Instituto Politécnico.....	95
Imagen 9 Colegio Nacional.....	96
Ilustración 10 Portada de la edición de 1863 de Manual of Gymnastia Execises for Schools and Families de Samuel W. Mason.....	192
Imagen 11 Portada del Manual of Gymnastic Exercises.....	193
Imagen 12 Prefacio del libro de Mason.....	193
Imagen 13 Standing Positions.....	195
Imagen 14 Colegio Católico para niñas.....	203
 Tabla 1 Denominaciones de las prácticas corporales en el sistema educativo uruguayo (1830-1882).....	 52
Tabla 2 Del saber médico al saber pedagógico: conceptualizaciones tempranas del cuerpo educable en la etapa ornamental.....	92
Tabla 3 Clases de ejercicios físicos y gimnásticos en la escuela Elbio Fernández (1869).....	129
Tabla 4. Dimensiones de la EF, según Jhon Lalor en Varela 1879 (construcción propia).....	135

Tabla 5 Dimensiones de la EF, según Herbert Spencer (construcción propia)....	139
Tabla 6 . Tensiones discursivas sobre la gimnasia en la educación primaria a través del periódico El Maestro.....	160
Tabla 7 Programa de Gimnástica de salón, presentado por Francisco Berra (1876)	172
<i>Tabla 8 Bibliografía citada por Berra organizada por tema(1878).....</i>	<i>174</i>
Tabla 9 Principales características del programa de gimnasia de salón diseñado por Berra en 1876.....	175
Tabla 10 Programa de gimnasia de salón, elaborado por Samuel Mason para las escuelas de Boston, es implementado en la reforma de 1877 en Uruguay.....	186
Tabla 11 Características del programa de gimnasia de salón en la reforma de 1877	187
Tabla 12 Recomendaciones para los maestros para impartir la lección de gimnasia de salón.....	188
Tabla 13 Recomendaciones de Mason para los maestros sobre posibles combinaciones de ejercicios.....	189
Tabla 14 Coincidencias generales entre los programas de Berra (1876) y el propuesto por Varela (1877).....	196
Tabla 15 Diferencias principales entre los programas de Berra y Varela.....	197
Tabla 16 Distribución de niños en escuelas y porcentaje sobre la población.....	242
Tabla 17 Cantidad de escuelas públicas y privadas por departamento.....	243
Tabla 18 Síntesis de los enfoques sobre la gimnasia en el Congreso de 1882...	250

1 Capítulo 1

1.1 Introducción

La presente investigación, titulada “Debates y argumentos sobre la obligatoriedad de la gimnasia en la educación primaria en Uruguay (1830–1882)”, examina el proceso de institucionalización de la educación física en las escuelas primarias del país durante el siglo XIX, con especial énfasis en su incorporación como asignatura obligatoria.

Desde un enfoque sociocultural y mediante un análisis histórico-documental, este estudio sistematiza las principales controversias que acompañaron la inclusión de la gimnasia de salón en el currículo escolar. El estudio adopta una perspectiva genealógica (Foucault, 1992), que permite interpretar este proceso no como una evolución lineal, sino como un campo de disputas, ajustes y resignificaciones en torno al cuerpo infantil como objeto de intervención pedagógica.

Para ello, se emplean los conceptos de capital cultural y habitus de Pierre Bourdieu (1993, 1997, 1999, 2002), que permiten comprender la legitimación social de estas prácticas corporales, así como la noción de configuración pedagógica de Basil Bernstein (1990, 2003), útil para analizar la organización y selección de contenidos en el marco escolar.

Asimismo, se retoman los aportes de Herbert Spencer (1880; citado en Varela, 1879), en relación con la higiene y la educación física, y de John Lalor (1866–1867; citado en Varela, 1879), respecto al valor formativo del canto y del ejercicio físico en la construcción de una educación integral. Estas perspectivas resultan fundamentales para contextualizar el lugar que adquirieron estas prácticas en el proyecto educativo del siglo XIX.

La tesis se estructura en cinco capítulos que recorren históricamente el proceso de incorporación de la gimnasia en la educación primaria uruguaya. Para su análisis, se propone una periodización compuesta por tres categorías analíticas elaboradas en el marco de esta investigación: una etapa ornamental (1830–1867), una etapa fundacional (1868–1876) y una etapa de obligatoriedad (1877–1882).

Esta división permite reconstruir la genealogía de la educación física en Uruguay, desde su concepción inicial como práctica decorativa vinculada al prestigio de las élites hasta su consolidación como disciplina obligatoria en el currículo escolar. Durante la etapa ornamental, los ejercicios gimnásticos comenzaron a incorporarse en colegios privados como expresiones de refinamiento corporal y distinción simbólica, sentando las bases pedagógicas y culturales para su posterior institucionalización en la escuela pública.

Al mismo tiempo, facilita la comprensión del entramado pedagógico, social y político que hizo posible esta transición, así como los discursos, argumentos y disputas que tensionaron el pasaje de prácticas corporales ligadas al prestigio social hacia formas de control disciplinario institucionalizado. En este marco, se analizan también las resistencias conservadoras que acompañaron el proceso, cuyas posturas quedaron documentadas en publicaciones como el periódico *El Maestro* (1875–1882).

A lo largo de estas etapas, se estudian los actores involucrados, las dinámicas sociales y políticas que impulsaron su implementación en las aulas, y los desafíos pedagógicos y materiales enfrentados por el magisterio.

El primer capítulo presenta el marco teórico y metodológico, basado en los aportes de Bourdieu y Bernstein. Sus conceptos de legitimación cultural y recontextualización pedagógica permiten explorar cómo la gimnasia se integró al currículo primario, revelando las condiciones socioculturales que habilitaron su inclusión y las tensiones surgidas en su tránsito desde espacios educativos elitistas hacia el sistema público.

El segundo capítulo introduce y conceptualiza la Etapa Ornamental (1830–1867), caracterizada por la incorporación de prácticas corporales concebidas como saberes decorativos y de prestigio, especialmente en colegios privados vinculados a sectores de la élite social. A partir del análisis de ejemplos concretos, se examina cómo y por qué la gimnasia, el baile y la esgrima comenzaron a formar parte del currículo de estas instituciones, en un contexto donde el refinamiento corporal funcionaba como marca de distinción simbólica.

Esta etapa permite comprender la valorización estética del cuerpo en la cultura escolar decimonónica y delinear las primeras fases del proceso de institucionalización de la gimnasia, anticipando los debates que marcarían su posterior inclusión formal en el sistema educativo. También se analiza un caso excepcional de adopción en una escuela pública, lo cual amplía la mirada sobre la circulación de estas prácticas más allá del circuito privado.

El tercer capítulo aborda la Etapa Fundacional (1868–1876), marcada por la influencia de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (SAEP) en la incorporación de nuevas prácticas pedagógicas. La Escuela Elbio Fernández, inaugurada en 1869, introdujo por primera vez la obligatoriedad del canto y de los ejercicios físicos y gimnásticos, constituyéndose en un antecedente clave de la reforma de 1877.

Esta institución funcionó como un espacio de experimentación donde se articularon prácticas corporales, formación intelectual y disciplina moral. Se destacan las contribuciones de José Pedro Varela, Carlos María Ramírez y Alfredo Vásquez Acevedo, impulsores de un modelo educativo que integraba saberes científicos, principios higienistas y una pedagogía integral. En este marco, la etapa fundacional se consolidó como un antecedente directo de la obligatoriedad que se establecería pocos años después.

El cuarto capítulo examina la figura de José María Montero (hijo) en su doble rol como director general de Instrucción Pública y, posteriormente, como ministro de Estado. Su vínculo estratégico con el coronel Lorenzo Latorre fue clave para consolidar el proyecto reformista impulsado por José Pedro Varela, articulando la esfera pedagógica con el aparato estatal en un contexto de creciente centralización institucional.

Se analiza en este marco la propuesta de programa de gimnástica de salón elaborada por Francisco Berra en 1876, que, pese a su detallada estructura y orientación militarista, no fue implementada debido a la negativa del autor a aceptar modificaciones sugeridas por las comisiones revisoras. Asimismo, se estudia el impacto del periódico *El Maestro* como órgano de difusión ideológica y técnica de la reforma, así como su papel en la circulación de debates sobre la enseñanza de la gimnasia. El análisis de este capítulo permite anticipar las tensiones pedagógicas e institucionales que rodearon la definición de los contenidos y formas de implementación de la educación física en la escuela pública.

El quinto capítulo aborda la Etapa de la Obligatoriedad (1877–1882), considerada el momento culminante del proceso de institucionalización de la gimnasia escolar. A partir del Decreto-Ley de 1877, se analizan las estrategias impulsadas para establecer su enseñanza obligatoria en las escuelas primarias, así como las dificultades materiales y pedagógicas que enfrentaron los docentes para aplicarla en condiciones reales.

El análisis demuestra que el programa adoptado se basó en el método de Samuel Mason, utilizado en Boston desde 1863, adaptado y aplicado tempranamente en la Escuela Elbio Fernández, y publicado por José Pedro Varela en *La Educación del Pueblo* (1874). Durante la gestión de Jacobo Varela como Inspector Nacional, iniciada en 1880, se llevó a cabo una revisión integral del programa de estudios vigente desde 1877, que incluyó una reconfiguración de la educación física escolar. El nuevo plan incorporó marchas, canto, juegos y salidas al aire libre como parte de una propuesta más amplia de formación corporal.

Desde la perspectiva de Basil Bernstein (1990), este proceso constituye una recontextualización del discurso pedagógico de la gimnasia, en la que saberes médicos e higienistas fueron traducidos en una nueva gramática escolar. El capítulo examina cómo esta transformación estuvo atravesada por disputas, fricciones y límites estructurales que condicionaron su apropiación efectiva en las aulas.

El sexto capítulo presenta las conclusiones generales de la investigación, sintetizando los hallazgos más relevantes sobre el proceso de institucionalización de la gimnasia escolar desde una perspectiva sociocultural e histórica. Se demuestra cómo los ejercicios gimnásticos y físicos, inicialmente concebidos como una práctica de adorno vinculada al prestigio social, fueron adquiriendo nuevas funciones a medida que se desplazaron del circuito privado hacia el sistema público. Su incorporación obligatoria en la Escuela Elbio Fernández en 1869 marcó un punto de inflexión, anticipando los cambios profundos que se formalizarían en la reforma de 1877, donde estos saberes pasaron a constituir formalmente la gimnasia escolar.

A lo largo de este proceso, las prácticas corporales se transformaron en herramientas pedagógicas, higiénicas y morales, integradas en un nuevo dispositivo escolar orientado al disciplinamiento del cuerpo infantil y a la formación de sujetos acordes al orden estatal.

Desde una perspectiva genealógica y sociocultural, se sostiene que esta transformación respondió a una lógica de gubernamentalidad que articuló saberes médicos, normas escolares y tecnologías de conducción del cuerpo. La gimnasia escolar se consolidó así como un instrumento privilegiado para modelar habitus funcionales al orden educativo moderno, reafirmando el vínculo entre educación física, racionalidad pedagógica y proyecto político de nación.

1.2 Perspectivas Teóricas y metodológicas

Esta investigación ofrece un análisis sociocultural desde la mirada de la historia de la educación, centrándose en la implementación de la gimnasia escolar obligatoria en Uruguay entre 1830 y 1882. En particular, se examina el hito de 1877, cuando la gimnasia de salón fue integrada de forma obligatoria al currículo escolar, en un intento por universalizar la educación física en las escuelas primarias. La delimitación de este arco temporal no es arbitraria, ya que el año 1882 marcó un punto de inflexión regional al celebrarse el Congreso Pedagógico Latinoamericano en Buenos Aires.

Este congreso reunió a destacadas figuras políticas y educativas de América, incluyendo a varios miembros de la SAEP. Durante el evento, se debatieron los principios y fundamentos que deberían guiar la educación pública en América. Las resoluciones del congreso sirvieron de base para la legislación escolar argentina, particularmente la Ley 1420¹ de 1884, que incluyó la gimnasia obligatoria en las escuelas argentinas.

De este modo, 1882 se convierte en un punto de cierre significativo que permite observar cómo el impulso reformista uruguayo dialogó con otros proyectos pedagógicos en la región.

El objetivo principal es analizar el proceso que condujo a dicha obligatoriedad, considerando sus orígenes, el desarrollo institucional y pedagógico previo, y los factores clave que impulsaron su incorporación definitiva en el sistema educativo.

La pregunta central que guía esta investigación es: ¿Cuáles fueron las circunstancias que posibilitaron la inclusión de la asignatura de gimnasia en la enseñanza primaria en este

¹ La aparición formal de la educación física en el sistema educativo, es decir, la prescripción normativa de su inclusión curricular, data del año 1884 año en el que se sancionó la Ley N° 1420 de Educación Común. (Gómez Nora, en Aisenstein y Scharagrodsky, 2006, p. 250).

período, y qué elementos resultaron determinantes para su obligatoriedad en el currículo escolar?

Los objetivos específicos de la investigación son:

1. Identificar los antecedentes de la implementación de la asignatura de gimnasia y/o ejercicios gimnásticos en colegios privados y escuelas públicas en la antesala de su obligatoriedad;

2. Investigar el surgimiento y fundamentos de los ejercicios físicos y gimnásticos en la escuela Elbio Fernández, establecida por la SAEP en 1869;

3. Analizar la influencia de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular en la incorporación de la gimnasia en el plan de estudios como parte de la reforma educativa de 1877;

4. Determinar los efectos y el alcance del Decreto-Ley de Educación Común de 1877, que establece la obligatoriedad de la enseñanza de la gimnasia en todos los grados de la enseñanza primaria, mediante el análisis de su institucionalización en las escuelas.

En relación con el primer objetivo, las preguntas que guían la investigación son las siguientes: ¿Cuáles fueron los argumentos para incluir la asignatura de gimnasia en los colegios privados y las escuelas públicas que la implementaron como "materia de adorno"? ¿Quiénes fueron los actores educativos responsables de proponer la inclusión de la gimnasia/ejercicios gimnásticos en el currículo y cuáles fueron sus fundamentos?

Para abordar estas preguntas, se consultaron diarios de la época disponibles en la plataforma *Anáforas* (FIC), que ofrecieron una percepción sobre la educación física en ese período, así como documentos históricos como actas y periódicos.

En relación con el segundo objetivo, las preguntas que guiarán la investigación son las siguientes: ¿Cuáles fueron los fundamentos pedagógicos que impulsaron a la SAEP a integrar los ejercicios físicos y gimnásticos en el currículo de la escuela Elbio Fernández en 1869? ¿Cómo fueron introducidos inicialmente los ejercicios físicos y gimnásticos en la escuela Elbio Fernández, y qué evidencias hay de las diferencias entre ellos según las primeras actas y registros históricos?

En relación con el tercer objetivo, las preguntas serán: ¿Cuál fue el papel de los miembros de la SAEP y del Instituto de Instrucción Pública (IIP) en la promoción de la gimnasia durante la reforma educativa de 1877? ¿Cuáles fueron los fundamentos pedagógicos y sociales utilizados por la SAEP para incluir la gimnasia en el currículo durante la reforma de 1877?

En relación con el cuarto objetivo, las preguntas serán: ¿Cuáles fueron los efectos observados en las escuelas debido a la implementación obligatoria de la enseñanza de la gimnasia de salón, y cómo fueron evaluados estos cambios en los informes de los inspectores durante la implementación del Decreto-Ley de Educación Común de 1877? ¿Cómo se manifestó el alcance del Decreto-Ley de 1877 en términos de infraestructura escolar, capacitación de maestras y percepción pública de la gimnasia en la enseñanza primaria durante la época de su implementación?

El corpus documental de esta investigación, que hemos cuidadosamente organizado y elaborado, abarca una diversidad de fuentes que permiten un análisis profundo de las representaciones y debates en torno a la gimnasia en la educación primaria en Uruguay. A continuación, se presentan los documentos consultados, establecidos y organizados por etapas, con el fin de facilitar la comprensión.

La Etapa Ornamental (1830-1867): Durante este período inicial, el enfoque se centró en identificar los primeros vestigios de interés por la educación física en Uruguay, aunque en esta fase los ejercicios gimnásticos y físicos eran considerados una actividad de adorno en los colegios. Para ello, se revisaron ediciones específicas de *El Universal* (1830-1837), *La Mariposa* (Montevideo, 1851-1852) y *La Revista Oficial* (1838-1839). En estas fuentes hemerográficas, se rastrearon menciones sobre argumentos, normativas y reglamentos de los colegios que pudieran haber influido en el incipiente tratamiento de los ejercicios físicos.

La búsqueda en la Biblioteca Nacional y el Archivo de la Nación se orientó a explorar códigos de los colegios, textos y disposiciones normativas que evidenciaron cómo las instituciones educativas de la época interpretaron la necesidad de introducir o mantener prácticas de gimnasia dentro de un contexto ornamental. Asimismo, se buscó encontrar

documentos oficiales que proporcionaran información sobre el Colegio Nacional, reconocido como el primer colegio público en brindar clases de gimnasia.

La Etapa Fundacional (1868-1876): Este período marca un cambio significativo hacia la obligatoriedad de la gimnasia de salón en la educación, ejemplificado en la escuela privada gratuita Elbio Fernández. Esta transformación fue impulsada por intelectuales como José Pedro Varela, Carlos María Ramírez y otros miembros destacados de la SAEP.

Las fuentes clave para este análisis incluyen la revista La Educación Popular (1869), publicada por la SAEP, en la que se registran numerosas actas y deliberaciones internas, lo que la convierte en una fuente primaria fundamental para comprender los debates y decisiones de la sociedad (como se puede observar en la Fotografía N° 1).

Asimismo, el periódico El Maestro, bajo la dirección del Dr. Juan Álvarez, cumplió un rol clave en la divulgación pública del ideario reformista, constituyéndose en una herramienta para la propagación de la reforma educativa a lo largo del país (véase Fotografía N° 2).

En ambas publicaciones se encuentran registros de reglamentos escolares y propuestas normativas que fomentaron el debate sobre la inclusión de la gimnasia como asignatura obligatoria. Asimismo, se analizaron textos fundamentales de Varela, como La Educación del Pueblo (1874) y Legislación Escolar (1876), junto con el Reglamento Interno (1876) y los Apuntes de Pedagogía (1878) de Francisco Berra, los cuales resultan esenciales para comprender los primeros fundamentos pedagógicos de los ejercicios físicos y gimnásticos. Las imágenes 1 y 2 muestran dos ejemplares empleados como fuentes primarias en el desarrollo de esta tesis.

Imagen 1 La Educación Popular

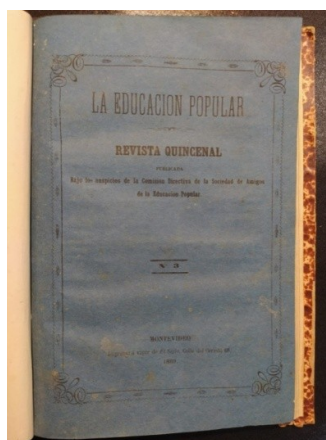


Imagen 2 Periódico el Maestro



La Obligatoriedad de la Gimnasia Escolar (1877-1882): En este período, la gimnasia fue oficialmente incorporada como parte obligatoria del currículo escolar, impulsada por la reforma educativa de 1877. Para analizar este proceso, se consultaron documentos clave en la Biblioteca del Palacio Legislativo y la Biblioteca Nacional, así como publicaciones como *El Maestro*, la *Enciclopedia de Educación* (1875-1882), y las *Memorias I* (1878) y *II* (1881) de la DGIP, además de *El Monitor de la Educación Común* (Argentina, 1882-1883) a través de fuentes en línea.

Este corpus incluyó informes de inspectores escolares, legislación educativa y decretos oficiales que formalizaron la enseñanza de la gimnasia en todas las escuelas primarias. Asimismo, se analizaron los programas oficiales de 1877 y 1880, que tradujeron dicha legislación en contenidos curriculares específicos, permitiendo observar cómo se estructuró la enseñanza de la gimnasia en cada grado. El análisis conjunto de estas fuentes permitió identificar el impacto concreto de la implementación obligatoria, así como las percepciones de los maestros y maestras, y los ajustes necesarios en infraestructura y capacitación docente para integrar esta nueva asignatura en el currículo.

En cada etapa de la investigación, se buscó no solo trazar la trayectoria de la gimnasia escolar, sino también analizar las motivaciones, fundamentos pedagógicos y cambios institucionales que impulsaron su obligatoriedad. Este abordaje permite comprender la producción histórica de discursos y prácticas en torno a la gimnasia en el

sistema educativo uruguayo, desde su consideración como actividad ornamental hasta su consolidación como asignatura obligatoria para la formación del estudiante.

El año 1868 es identificado como un punto de inflexión en nuestra investigación, en tanto marca la transición desde la etapa ornamental (1830-1867) hacia un período en el que la gimnasia comenzó a institucionalizarse dentro de la enseñanza primaria. Este proceso estuvo vinculado a la creación de la SAEP y a las ideas innovadoras sobre la educación popular que surgieron de los discursos de José Pedro Varela (1845-1879) y Carlos María Ramírez (1848-1898) en la Universidad.

Estas ideas se desarrollaron en las discusiones de la Comisión Directiva para promover la "Educación Popular" en el país. Las actas de las primeras reuniones revelaron que, durante este período, se configuraron las primeras publicaciones sobre la organización de la escuela, posteriormente llamada Elbio Fernández²

Estas discusiones se basaron en las ideas y textos que José Pedro Varela había traído de su viaje por Estados Unidos, incluyendo referentes como Samuel Mason, Jhon Gregory, James P. Wickersham y Andrew. Entre los recursos pedagógicos que la SAEP integró en las asignaturas se destacan el Manual de lecciones sobre objetos de Calkins, carteles de lectura, música y gimnasia de salón, orientados a promover valores democráticos, republicanos y la igualdad de oportunidades.

Las actas de estas reuniones, publicadas en la revista La Educación Popular de la SAEP (1869), constituyen una fuente primaria clave para comprender el contexto inicial de estas reformas y las primeras acciones en torno a la obligatoriedad de los ejercicios físicos en las escuelas del país

Desde su fundación³ en 1868, los miembros de la SAEP iniciaron una serie de discursos y textos destinados a difundir y consolidar ciertos conceptos educativo-pedagógicos en Uruguay y la región. Estos esfuerzos buscaron ejercer una influencia

² La escuela fundada por la SAEP en 1869 lleva el nombre de Elbio Fernández en honor a su primer presidente. Elbio Fernández Eulacio (Montevideo, 18 de julio de 1842 – Montevideo, 17 de junio de 1869) fue un destacado abogado, periodista, magistrado y educador uruguayo. Junto a José Pedro Varela y otros intelectuales, fue uno de los cofundadores de la SAEP.

³ La SAEP, tuvo un rol muy importante en la formación de maestros (aunque no oficial) desde 1868 hasta la promulgación del Decreto Ley de Educación Común de 1877 durante la dictadura de Lorenzo Latorre, (Espiga, 2014, p. 9).

educativa y enmarcar sus planteamientos dentro de los debates sociopolíticos más amplios relacionados con la construcción de un moderno Estado-nación y la forja de una nueva identidad nacional.

En este contexto, la SAEP se propuso combatir el analfabetismo y fomentar el desarrollo cultural y educativo, promoviendo la formación de ciudadanos ilustrados y capaces de contribuir efectivamente al progreso y la modernización del país. Asimismo, el país experimentó un cambio significativo a partir de la década del sesenta del siglo XIX, debido al impulso migratorio mayoritariamente europeo hacia el Río de la Plata (Oddone, 1966).

Si bien encontramos referencias anteriores en colegios de primeras letras donde se atendían planteamientos pedagógicos avanzados, y la gimnástica escolar formaba parte de los programas, esta se brindaba como curso de “adorno” (Vidal, Vargas, Semidel, Guerrero, Bomben, 1838). La incorporación de la gimnástica como posibilidad educativa se produjo en un contexto macro político, en el que, según Soares (2006), surgió debido al pensamiento científico de ese período.

En este escenario, Vásquez Acevedo⁴ (1844-1923) y Domingo Aramburú⁵ (1843-1902), como miembros de la Comisión de Programas de la SAEP, introdujeron la educación física en el currículo obligatorio a través de los ejercicios físicos y gimnásticos, que se consideraban esenciales para formar niños robustos, sanos y disciplinados. Scharagrodsky (2011) denominó a este ideal el “homo gymnasticus”, un modelo educativo centrado en la formación del cuerpo y la conducta moral, cuyo objetivo era generar ciudadanos disciplinados y físicamente preparados para contribuir a la sociedad.

La propuesta de Acevedo y Aramburú (Actas SAEP) trajo consigo modificaciones significativas en el currículo, sustentadas en un enfoque vanguardista que combinaba influencias europeas y americanas, con el propósito de transformar el sistema educativo.

Con el propósito de fundamentar la inclusión de la gimnasia y la música en el currículo escolar, los miembros de la Comisión de Programas de la SAEP recurrieron a

⁴ Presidió en los períodos 1879-1880 y 1900-1901.

⁵ Presidió la SAEP en los períodos 1882-1883 y 1885-1886.

referentes internacionales como John Gregory, superintendente de escuelas del Estado de Michigan, y Philipp Emanuel von Fellenberg, educacionista suizo de Berna. Ambos destacaban los beneficios físicos y morales de estas prácticas en la formación del individuo, aportando legitimidad a la propuesta de integración de la gimnasia y el canto en la escuela primaria (Acta SAEP, julio de 1869).

La presentación realizada por la Comisión fue breve pero efectiva, logrando convencer al resto de las comisiones sobre la pertinencia pedagógica de incorporar estos contenidos al plan de estudios.

En el caso del canto, se argumentó que su práctica no solo contribuía a la sensibilidad estética y a la formación emocional, sino que también actuaba como un ejercicio gimnástico orientado a fortalecer el órgano vocal y desarrollar hábitos mentales positivos (La Educación Popular, 1869). Esta concepción estaba influida por Francisco Amorós, quien sostenía que el canto favorecía la resistencia respiratoria y reforzaba el tórax de los jóvenes con pulmones delicados (Vigarello, 2011).

Así, el vínculo entre música, salud y disciplina corporal se consolidó como un argumento central para su inclusión en la educación popular promovida por la SAEP.

Si bien en Europa surgieron a principios del siglo XIX las primeras corrientes gimnásticas –representadas por Per Henrik Ling (1776–1839) en Suecia, Friedrich Ludwig Jahn (1778–1852) en Alemania, Thomas Arnold (1795–1842) en Inglaterra y Francisco Amorós (1770–1848) en España y Francia (Langlade & Langlade, 1970; Soares, 2006)–, las fuentes consultadas solo ofrecen indicios parciales sobre el contenido y la metodología del programa de ejercicios gimnásticos implementado en Uruguay.

En el caso de la escuela Elbio Fernández, no se ha logrado identificar con exactitud el programa específico adoptado. Aunque en La Educación del Pueblo (1874) José Pedro Varela publica un programa, consejos, reglas y consideraciones teóricas sobre los ejercicios físicos inspirados en las escuelas de Boston bajo la dirección de W. Mason, la información triangulada entre las actas de la SAEP y las referencias de autores como Acevedo y Aramburú sugiere que el programa en la escuela correspondía a la gimnasia de salón implementada durante la reforma vareliana.

Dado que el modelo provino de una escuela de Boston, es posible que W. Mason haya integrado elementos de distintas tradiciones europeas vinculadas a las primeras corrientes gimnásticas. Sin embargo, no contamos con evidencia suficiente para determinar con precisión qué influencias específicas moldearon su enseñanza.

Scharagrodsky (2011) sostiene que los sistemas gimnásticos europeos, representados en el concepto de *homo gymnasticus*, llegaron a América manteniendo un discurso que exaltaba el orden, la higiene, la razón y el progreso. Este ideal corporal, arraigado en el disciplinamiento de los cuerpos, se proyectó en el sistema escolar como una herramienta de formación ciudadana. En ese marco, el cuerpo era “esforzado, eficiente, dócil, obediente, aplicado, activo, seguro, decidido, fuerte, vigoroso, voluntarioso, energético, aseado, útil, racional, simétrico, diestro, patriota y sano” (Scharagrodsky, 2011, p. 17).

Comprender cómo este discurso se tradujo en prácticas educativas concretas exige delimitar un marco temporal preciso que permita observar su proceso de incorporación al sistema escolar uruguayo.

La delimitación temporal hasta 1882 responde a tres factores fundamentales. En primer lugar, la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (SAEP) alcanzó su máxima influencia en el Congreso Pedagógico Latinoamericano de Buenos Aires, donde promovió activamente la inclusión de la gimnasia en el currículo obligatorio. En segundo lugar, la delimitación hasta 1882 permite analizar los efectos iniciales de la implementación de la gimnasia en la educación pública, considerando las políticas y medidas adoptadas en este período.

Finalmente, en 1881 y 1882, el vocal Alfredo V. Acevedo emitió dos circulares instando a la incorporación de recreos y juegos en las escuelas. En una de ellas se establecía que “se nombrará un profesor competente de gimnasia para dar a los maestros las instrucciones debidas y dirigir por sí mismo los ejercicios en las escuelas, mientras sea necesario” (Araujo, 1897, p. 9), lo que reafirma la centralidad otorgada a la gimnasia en la formación escolar.

Además, la invitación extendida a la SAEP para participar en este congreso, a pesar de tratarse de una institución privada, evidencia el considerable prestigio y reconocimiento que había alcanzado en el contexto educativo regional y continental.

En síntesis, la elección de 1882 como límite del presente estudio no solo responde a una lógica cronológica, sino también a una inflexión institucional y pedagógica. La creciente centralidad de la gimnasia en el discurso educativo, respaldada por medidas concretas como las circulares de Acevedo y el protagonismo de la SAEP en instancias internacionales, permite trazar con claridad un primer ciclo en la institucionalización de la gimnasia escolar en Uruguay.

Sin embargo, este marco temporal no fue inflexible. Se consideraron años anteriores a la creación de la SAEP para rastrear diversas manifestaciones y regulaciones dispersas de contenidos escolares relacionados con la educación física, tanto en escuelas públicas como en colegios privados. Se buscó identificar a los actores educativos que propusieron y fundamentaron dichas iniciativas, lo que permitió realizar un análisis hermenéutico más profundo y preciso. En este marco, examinamos si los intelectuales de la SAEP desempeñaron un rol importante en el proceso de institucionalización de la gimnasia escolar, una de las preocupaciones educativas, sociales y culturales en los años que abarcó el estudio (ver imagen 3).

Imagen 3 Congreso Pedagógico de BsAs. De izquierda a derecha, sentados: Juan Ryan, de los Estados Unidos; Barón de Macahubas, del Brasil; Onésimo Leguizamón, presidente del Congreso; Jacobo A. Varela, del Uruguay, y Francisco A. Berra, delegado de la Sociedad Amigos de la Educación Popular, Montevideo. De pie: Agustín Escudero, de



San Salvador, Costa Rica y Nicaragua; Adolfo Decoud, del Paraguay; Nicomedes Antelo, de Bolivia; Carlos M. Ramírez y Carlos M. de Pena, delegados de los Amigos de la Educación Popular, de Montevideo, y Alfredo Vázquez Acevedo, del Uruguay asistió como vocal de Instrucción Primaria.

Fuente: Anáforas: Delegados al Primer Congreso Pedagógico Americano, celebrado en Buenos Aires en 1882. (fic.edu.uy)

En síntesis, los debates y argumentos sobre la obligatoriedad de la gimnasia en la educación primaria uruguaya entre 1830 y 1882 revelaron no solo un cambio pedagógico significativo, sino también un proceso de legitimación cultural que reflejó las aspiraciones de modernización del país. La participación de la SAEP y de sus intelectuales en la implementación de estas reformas consolidó a la gimnasia como una herramienta clave para el desarrollo integral del estudiante, contribuyendo a la formación de ciudadanos disciplinados y preparados para los desafíos de una sociedad en transformación.

Esta investigación adopta como marco temporal el período comprendido entre 1830 y 1882, no solo por los hitos institucionales que delimitan su inicio y cierre, sino también por las condiciones historiográficas que permiten una relectura crítica de la educación física en el Uruguay decimonónico.

Tomando como punto de partida el año 1830, se rastrean las primeras referencias normativas y prácticas escolares vinculadas a la gimnasia como disciplina de "adorno". No obstante, se reconoce que a partir de 1868 comienza un proceso más sistemático de institucionalización, especialmente con la fundación de la SAEP. Hasta hace pocas décadas, la historiografía nacional mostró escaso interés por la educación física, centrando sus investigaciones principalmente en la reforma vareliana dentro del campo de la Historia de la Educación.

En años recientes, sin embargo, surgieron estudios que abordaron la educación del cuerpo, ofreciendo un enfoque renovado sobre este aspecto hasta entonces relegado. No obstante, esta incipiente renovación no logró revertir del todo una omisión persistente: la ausencia de estudios específicos sobre las prácticas corporales escolares.

Esta ausencia de investigaciones específicas sobre las prácticas corporales en la escuela se vincula, en parte, con las limitaciones estructurales del campo historiográfico. Viña (1993) advirtió sobre esta tendencia al señalar: “Como también sucede en otros ámbitos, la investigación en historia de la educación ha estado condicionada por la enseñanza de esta disciplina. Quiero decir que aquellos temas que no tienen cabida en un programa normal de dicha enseñanza, o que no son un desarrollo de los que figuran en el mismo, tienen escasas posibilidades de ser objeto de una investigación específica” (p.13).

Si bien dicha reforma fue concebida como un punto de inflexión, los estudios existentes tendieron a centrarse en la figura de José Pedro Varela, la laicidad o el republicanismo, relegando aspectos fundamentales como la gimnasia escolar. Esta omisión ha invisibilizado el papel que dicha asignatura jugó en la formación integral de los estudiantes y en la configuración de un currículo moderno y equilibrado.

Al priorizar la acción política y discursiva de los reformistas, se ha dejado de lado cómo ciertas disciplinas –como la gimnasia– también participaron activamente en el proceso de construcción del ciudadano moderno. Esta laguna historiográfica motiva una revalorización de la gimnasia escolar como componente estructurante de la educación pública entre 1830 y 1882.

Existen algunos estudios previos y contemporáneos sobre la historia de la educación en Uruguay que, sin embargo, no abordan la asignatura de gimnasia. En el campo de la Historia de la Educación en Uruguay, destacan como antecedentes las obras de Orestes Araujo: “Historia de la escuela uruguaya” (1911) y “Prolegómenos de la Legislación Escolar Vigente ” (1900), siendo esta última notable por publicar el programa de gimnasia de la reforma de 1877. Estas obras son fundamentales para entender la legislación y el funcionamiento de las escuelas de la época.

En 1996, Bralich publicó *Una historia de la educación en el Uruguay: Del Padre Astete a las computadoras*, aunque no incluye ningún análisis ni comentario sobre la asignatura de gimnasia. Más recientemente, Enrique Mena Segarra y Ágapo Luis Palomeque publicaron una obra en cuatro tomos, *Historia de la educación uruguaya* (2011), que intenta abarcar la historia de la educación desde el período colonial hasta la reforma educativa. El tomo 2 incluye nuestro período de estudio, con aportes interesantes, pero en gran medida reitera lo expuesto por Araújo, sin considerar nuestro objeto de estudio: la gimnasia escolar.

En términos historiográficos, los estudios específicos sobre esta temática han sido escasos. Una contribución destacada es la de Dogliotti (2018), quien, en su capítulo sobre la configuración de la educación física en Uruguay —incluido en la obra dirigida por Palomeque, *Historia de la educación uruguaya. Tomo 4. Volumen 2. La educación uruguaya 1930–1985*—, ofrece una valiosa reconstrucción del devenir de esta práctica, aunque centrada principalmente en el período posterior a 1930 (Dogliotti, 2018).

En artículos y tesis, el primer trabajo anterior a 1875 que encontramos es la tesis de maestría de Gonzalo Pérez (2016), titulada *La (des)aparición de las prácticas corporales sometidas. Una arqueología en el Uruguay del siglo XIX (1861 – 1871)*. Se trata de un estudio sin antecedentes sobre las prácticas corporales en Uruguay, aunque no se focaliza en el sistema educativo. Sin embargo, su análisis del Gimnasio Oriental (1863) y del Gimnasio Nacional (1865) resulta relevante para comprender las nociones de gimnástica en el período.

En nuestro estudio denominamos este período como ornamental, caracterizado por la incorporación de la gimnasia, el baile y la esgrima como parte de una currícula con fines decorativos en colegios de élite. Esta periodización coincide con el rescate de la gimnasia en los gimnasios Nacional y Oriental, donde la propaganda de la prensa y de las instituciones educativas evidenciaba que los profesores impartían clases tanto en gimnasios privados como en establecimientos escolares.

Pérez sostiene que “la noción de gimnástica para la época dista mucho de ser homogénea y consensuada”, ya que reunía diversas modalidades de educación corporal con

enfoques que oscilaban entre el pensamiento científico y el pensamiento mágico (Pérez, 2016). También señala, aunque sin afirmarlo de manera concluyente, que la gimnasia sueca habría ingresado al país con la presencia de los clubes gimnásticos en 1863, donde “el pensamiento científico otorgó las bases para un ejercicio cuidado, seguro, y encargado del desarrollo y fortalecimiento del Cuerpo”.

Sin embargo, el título del apartado —“La gimnástica sueca y la producción de una civilización fuerte y saludable en Uruguay”— puede inducir a considerar dicha influencia como un hecho documentado, cuando en realidad el autor solo identifica ciertas “solidaridades” discursivas con lo que algunos autores denominan la corriente sueca de la gimnástica⁶. Esta interpretación, por tanto, requiere una revisión crítica más rigurosa.

Las fuentes disponibles no permiten sostener con certeza que el método lingiano haya sido adoptado en los gimnasios uruguayos. De haberse tratado de gimnasia sueca, sería esperable encontrar referencias explícitas a Per Henrik Ling en la prensa capitalina, como ocurrió en España, donde su tradición fue promovida con énfasis. Tampoco se documenta la presencia de instructores formados en la escuela sueca ni evidencia que acredite su aplicación sistemática en Uruguay antes de fines del siglo XIX.

La hipótesis de la gimnasia sueca, por tanto, requiere una mayor fundamentación documental antes de afirmar su implementación efectiva en el país. Si bien nuestra investigación no alcanza temporalmente dicho período, podemos sostener que su ingreso se produjo recién en los últimos años del siglo XIX, a través del Colegio Nacional⁷.

⁶ Pérez se apoya en Soares (2006: 234), quien caracteriza la gimnasia sueca como una propuesta de alcance universal que “se dirige a todos, niños, mujeres, viejos, flacos y débiles de todo el país, no solamente a los bien constituidos y vigorosos desde el nacimiento”. No obstante, la existencia de afinidades discursivas no equivale a la implementación efectiva del método sueco en Uruguay.

⁷ La introducción de la gimnasia sueca en Uruguay parece haber sido un proceso tardío. En 1892, La Escuela Moderna. Revista Pedagógica Hispano-Americana publicó una noticia sobre las innovaciones en el Colegio Nacional, destacando la incorporación de la gimnasia sueca según el método de Ling. Según la publicación: “Se ha repartido profusamente el nuevo reglamento y programa del Colegio Nacional que sostiene la Liga Patriótica de Enseñanza, conteniendo, entre otras innovaciones, los ejercicios físicos y gimnástica sueca, según el método de Ling [...]” (La Escuela Moderna, 1892, p. 372).

Esta afirmación es reforzada por Orestes Araújo en su Historia de la Escuela Uruguaya, donde señala que el Colegio Nacional fue pionero en la enseñanza de la gimnasia sueca en el país: “[...] y fue el primero que introdujo en la República la enseñanza de los Trabajos manuales en madera, la gimnástica sueca y el Plegado y Cartonado” (Araújo, 1911, p. 533).

Asimismo, Dogliotti (2015) documenta que recién a comienzos de la década de 1890 se promovió de manera sistemática una mejora de la educación física escolar, tras el regreso de Casio Basaldúa y José H. Figueira de Europa, quienes fueron comisionados para estudiar los trabajos manuales y los ejercicios físicos en el Viejo Mundo. Este testimonio refuerza la idea de que la gimnasia sueca no fue adoptada tempranamente en

En síntesis, el diálogo entre ambas investigaciones permite visualizar que, en este período, los ejercicios gimnásticos estaban dirigidos principalmente a los sectores más acomodados de la sociedad. El propio Pérez menciona que en el Gimnasio Nacional se cobraba una entrada de \$3 y \$1 ½, un costo elevado para amplios sectores de la población.

Como veremos en nuestra investigación, durante la etapa ornamental, la gimnasia solo estaba al alcance de la élite, salvo contadas excepciones, como el caso de la escuela pública anexa al Colegio Nacional, dirigida por Bonifaz en 1858, que ofrecía acceso gratuito a niños del barrio de la Unión, provenientes de sectores populares. No obstante, estas iniciativas aisladas no lograron revertir el carácter elitista que definió la práctica gimnástica en ese período.

El estudio de Alejandro Demarco (2019), *Inmigración y prácticas escolares. Aportes de los maestros extranjeros a la enseñanza primaria en Montevideo, Cerro Largo y Soriano (1851-1877)*, ofrece un valioso análisis sobre la influencia de los docentes inmigrantes en la enseñanza primaria. Su trabajo permite comprender la educación del período como un proceso dinámico, donde la llegada de nuevos actores tensionó las estructuras existentes.

Demarco profundiza en varios actores clave de la educación, entre ellos Bonifaz y su labor pedagógica, pero no en la enseñanza de la gimnasia. En su investigación, el Programa de instrucción intelectual y moral, y de la educación física de los alumnos pertenecientes a la escuela primaria de la villa de la Unión (1858) aparece en los anexos, sin un análisis detallado. No obstante, para nuestro estudio, este documento representa un hallazgo de gran valor, ya que permite trazar antecedentes en la institucionalización de la gimnasia escolar. Además, su análisis de programas escolares confirma que la gimnasia no tuvo una presencia sistemática en las aulas, salvo casos puntuales.

Si bien la enseñanza de la gimnasia no es el objeto de estudio de Demarco, su investigación proporciona datos que, triangulados con otras fuentes, permiten inferir que los maestros inmigrantes mencionados en su estudio fueron los encargados de impartir las primeras lecciones de gimnasia en el marco de la reforma de 1877. Este aporte refuerza la idea de que la implementación de la gimnasia en la educación primaria no fue un proceso Uruguay, sino que su introducción en el sistema educativo se consolidó recién en la última década del siglo XIX.

espontáneo ni homogéneo, sino que se estructuró a partir de la experiencia previa de docentes formados en distintas tradiciones pedagógicas.

Por otro lado, encontramos las investigaciones que han concentrado su atención a partir de la reforma vareliana (1877), y ahí sí es posible encontrar varios trabajos, en artículos, tesis de - maestría y doctorado; destacamos los trabajos de Rodríguez Raumar, 2011, 2017, 2018, en los diferentes artículos y tesis de maestría y doctorado. Subrayo la particular su tesis de maestría titulada: Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939).

La tesis de maestría Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939) analiza la construcción del saber sobre el cuerpo a partir de dos tradiciones: la normalista y la universitaria. En la primera, el cuerpo se concibe como objeto de enseñanza e intervención con fundamentos científicos, morales y políticos; en la segunda, su estudio responde a un enfoque enciclopédico y experimental, impulsado por el positivismo del siglo XIX.

Este planteo permite reconsiderar la configuración de la educación física en Uruguay. Mientras Rodríguez sostiene que esta disciplina no logró consolidarse como un campo autónomo y quedó subordinada a ambas tradiciones, mi investigación amplía este análisis al evidenciar la influencia extranjera, especialmente del modelo educativo de Boston.

La educación normalista desempeñó un papel clave en la institucionalización de la gimnasia escolar, definiendo criterios pedagógicos y metodológicos. Las maestras fueron las primeras en impartir la gimnasia de salón siguiendo el modelo de Boston, consolidando un enfoque más vinculado a la regulación corporal que a la producción de un saber autónomo.

Esta mirada no contradice a Rodríguez, sino que complementa su análisis al introducir una dimensión internacional en la configuración de la educación física. Su desarrollo no solo respondió a una disputa entre normalismo y universidad, sino también a procesos de apropiación de modelos foráneos.

Rodríguez problematiza la formación del profesor de educación física y los límites entre normalismo y universidad. Mi estudio amplía esta discusión al situar la influencia del modelo estadounidense en la enseñanza de la gimnasia en Uruguay, evidenciando la combinación de referencias pedagógicas locales y externas.

Con otra perspectiva, Dogliotti (2012) titula su tesis⁸ de maestría *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)*. En su trabajo, analiza los discursos sobre el cuerpo y el lugar de la educación física en la enseñanza y el currículo.

Dogliotti (2014) señala:

“La educación física en Uruguay, contrariamente a lo que sucedió en los países del norte europeo —en los que surgió en forma predominante dentro de los gimnasios, como el de Ling en Suecia, el de Jahn en Alemania, y, posteriormente, fue trasladada a la escuela—, partió de la necesidad de instrumentar el sistema educativo escolar. Es a partir de aquí que comienza a tomar espesura, fundamentalmente a través de la gimnasia de origen sueco” (Dogliotti, 2014, p. 27).

La reforma educativa de 1877, liderada por José Pedro Varela, tomó como referencia el modelo estadounidense de las escuelas de Boston (Varela, 1874). Tras su fallecimiento en 1879, su hermano Jacobo Varela asumió el cargo de Inspector General de Instrucción Pública en 1880, desde donde impulsó la gimnasia, las marchas, el canto, el recreo y las actividades al aire libre en las escuelas, consolidando su integración en el currículo y recontextualizando la educación física en Uruguay.

A diferencia de los países del norte de Europa, donde la educación física surgió en gimnasios especializados y luego se trasladó a la escuela, en Uruguay se incorporó desde el inicio como parte del sistema educativo escolar. Coincidimos en parte con Dogliotti (2014) en que la educación física en Uruguay "partió de la necesidad de instrumentar el sistema educativo escolar" y que "comienza a tomar espesura, fundamentalmente a través de la gimnasia de origen sueco" (p. 27). No obstante, consideramos que la gimnasia que adquirió

⁸ La tesis de maestría de Dogliotti (2012) fue publicada con el apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República. La versión en libro fue editada por Ediciones Universitarias y la Unidad de Comunicación de la Universidad de la República en 2015, dentro de la colección *Biblioteca Plural*, (Dogliotti Moro, 2014).

centralidad en el proceso de institucionalización en Uruguay responde a un modelo de origen americano, particularmente influenciado por la propuesta de Mason, y no al de raíz sueca.

En esta línea de trabajo, destaca el estudio de Gianfranco Ruggiano (2013), *Metáforas del cuerpo, historia y educación en Uruguay (1878-1918)*: un análisis a partir de manuales de higiene y urbanidad, que examina los discursos sobre la educación del cuerpo en Uruguay. Su análisis revela cómo la urbanidad operó como un mecanismo de regulación social, articulando preocupaciones gubernamentales con prácticas de intervención sobre los cuerpos. La educación del cuerpo no solo respondió a necesidades pedagógicas, sino que también se inscribió en un proyecto cultural más amplio, vinculado a la racionalización de la vida pública y privada.

Este planteo permite reconsiderar el papel de la gimnasia en la educación primaria, especialmente en su relación con la urbanidad. Mientras Ruggiano sostiene que la educación del cuerpo estuvo influida por la construcción de un orden moral y disciplinario, mi investigación muestra que la gimnasia escolar se integró a este proceso como un dispositivo específico de regulación corporal. La gimnasia de salón no solo promovió el desarrollo físico, sino que también reforzó ideales de moderación, autocontrol y disciplina, en sintonía con los principios de urbanidad vigentes.

Desde esta perspectiva, la gimnasia escolar puede entenderse como un complemento práctico a los discursos de urbanidad analizados por Ruggiano. Mientras su estudio enfatiza el papel de los manuales de higiene y urbanidad como herramientas de normalización, mi investigación evidencia que la gimnasia contribuyó a este mismo objetivo a través de la educación del movimiento y la corrección postural. Ambas investigaciones coinciden en que la educación del cuerpo en Uruguay formó parte de una estrategia más amplia de normalización social, donde la enseñanza de la gimnasia respondía a una lógica similar a la de los preceptos de urbanidad.

Así, si bien Ruggiano plantea que la urbanidad funcionó como un dispositivo de educación de los cuerpos, este estudio amplía esa idea al situar la gimnasia como una práctica que reforzó dichos valores en el ámbito escolar. Ambas investigaciones convergen

en que la educación del cuerpo no fue un fenómeno aislado, sino un proceso de regulación social vinculado a las transformaciones educativas y culturales de la época.

La tesis de maestría de Silvana Espiga (2014), *El maestro higienista: Nueva sanidad y moral en la escuela pública uruguaya 1885 – 1918*, examina la política educativa desde un enfoque socio-cultural. Analiza el papel del maestro como mediador entre el Cuerpo Médico Escolar y la Dirección General de Instrucción Pública.

El estudio de Espiga vincula los conceptos de higienismo y moral en la educación pública. Ambos fueron fundamentales en la implementación de políticas sanitarias y en la formación de una sociedad saludable, acorde con los valores normativos de la época. La educación higienista no solo buscó mejorar la salud infantil, sino que también promovió un orden moral basado en la autodisciplina y el control del cuerpo.

Desde una perspectiva hermenéutica, la investigación *Debates y argumentos sobre la obligatoriedad de la gimnasia en la educación primaria en Uruguay (1830-1882)* dialogan con Espiga al abordar los antecedentes de la regulación del cuerpo en la escuela. La gimnasia escolar emergió como un mecanismo de control previo a la consolidación del higienismo, funcionando como una práctica de disciplinamiento del alumnado antes de la intervención del Cuerpo Médico Escolar. Sin embargo, su implementación no fue desplazada por el higienismo, sino que ambas prácticas coexistieron como estrategias complementarias de regulación corporal.

Un punto clave es el rol de José Pedro Varela en este proceso. Su *Legislación Escolar*, presentada en 1876, fundamentó la enseñanza de la gimnasia en principios de fisiología e higiene. Estos contenidos formaron parte de las lecciones propuestas en la Reforma de 1877, anticipando el papel central del higienismo en la educación pública. En este sentido, la gimnasia no solo promovió el desarrollo físico, sino que también operó como un dispositivo disciplinario que moldeó hábitos corporales en los estudiantes.

En ambas investigaciones, la regulación del cuerpo en la escuela se vincula estrechamente con la figura docente. En la tesis de Espiga, el maestro actúa como mediador del discurso higienista mediante los manuales escolares y la enseñanza de normas de higiene. En este estudio, la maestra no solo instruía, sino que también ejecutaba los

ejercicios físicos⁹ junto con los alumnos, reforzando la interiorización de valores como la disciplina, el autocontrol y la corrección postural.

Las dos investigaciones coinciden en el papel de la DGIP como institución clave en la transformación de la educación primaria. Desde allí se impulsó la obligatoriedad de la gimnasia y, posteriormente, la consolidación del higienismo en el aula. En ambos casos, su intervención muestra la progresiva estandarización de la educación del cuerpo como parte del proyecto modernizador del Estado.

La normalización del cuerpo se observa tanto en la gimnasia de salón como en los manuales escolares. Así como los manuales regulaban contenidos y comportamientos, la gimnasia estructuraba ejercicios que reforzaban valores asociados al orden y la moral. Ambas estrategias funcionaron como herramientas de regulación social, orientadas a la construcción de un ciudadano acorde con los principios republicanos de la época.

Desde esta perspectiva, la educación física en la escuela pública se inscribe en un proceso de largo plazo. Mientras en 1868-1882 la gimnasia operó como un dispositivo de normalización, después de 1885 el higienismo institucionalizado reforzó el control del cuerpo en el aula. No obstante, la gimnasia no fue sustituida por el higienismo, sino que continuó en paralelo a este, manteniendo su función dentro del currículo escolar y adaptándose a las nuevas exigencias pedagógicas.

En síntesis, ambas investigaciones demuestran que la escuela fue el principal espacio de intervención estatal sobre la infancia. La gimnasia y el higienismo fueron estrategias complementarias para modelar cuerpos y conductas en la educación pública uruguaya del siglo XIX.

Desde un enfoque teórico, Pablo Zinola (2020), en Trayectos de la gimnasia en la conformación de una educación física especializada en infancia: un análisis del caso uruguayo, examina y problematiza la gimnasia y la gimnástica en sus dos primeros capítulos. Su investigación analiza las reconfiguraciones de la gimnasia dentro del campo de la educación física, vinculada a los procesos de escolarización. Asimismo, estudia su

⁹ Los informes de los inspectores de la época, así como los escritos de Berra, evidencian que algunas maestras manifestaron resistencia a ejecutar los ejercicios gimnásticos frente a sus alumnos. Estas posturas reflejan las tensiones en torno al rol docente en la enseñanza de la gimnasia y la apropiación de estas prácticas en el aula.

legitimación en el ámbito educativo y su relación con la formación de docentes en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF).

Desde una perspectiva foucaultiana, Zinola aborda las prácticas corporales como construcciones históricas y políticas, más allá de una visión fisiológica. Establece continuidades con el colectivo Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo y con la perspectiva de Educación Corporal, considerando la gimnasia, el deporte y los juegos como sistemas de acción con efectos normativos y estratégicos.

Su estudio establece una diferenciación entre gimnasia, gimnástica y educación física, analizando su evolución histórica y su papel en la educación del cuerpo. A partir del recorrido teórico de autores como Mehl (1986) y Crisorio (2017), examina las transformaciones conceptuales y su impacto en la educación y en la formación docente.

Zinola destaca que la gimnasia, surgida en la Grecia clásica como *gymnasia*, antecede a la *gymnastiké*, término que adquirió un carácter normativo vinculado al entrenamiento atlético. Con Platón y Aristóteles, la gimnástica se reconfigura con fines educativos y de salud. Esta tradición se prolonga hasta Galeno, consolidando la vinculación entre ejercicio y medicina, lo que influirá en la posterior institucionalización de la educación física.

En Brasil, Carmen Soares ha desarrollado un profundo análisis sobre la gimnástica a mediados del siglo XIX en obras como *Imagens da educação no corpo* (1998), *Educação Física: raízes européias e Brasil* (2002) y *Corpo-máquina* (2015). En estos estudios, examina su sistematización científica y su papel en la construcción del orden y la disciplina escolar. La autora destaca cómo la gimnástica fue incorporada al currículo escolar europeo con una impronta normativa, vinculada al disciplinamiento del cuerpo. Como señala Soares, “la gimnástica se transformó en una disciplina escolar rompiendo doblemente con su pasado de cuartel” (2006: 227), tanto en la selección de ejercicios como en las condiciones de su enseñanza.

Siguiendo esta perspectiva, en América Latina la gimnástica fue adoptada bajo la influencia de los modelos europeos. En Uruguay, este proceso se puede rastrear en la etapa ornamental (1830-1868), donde colegios privados y una escuela pública ofrecían ejercicios

gimnásticos. La llegada de inmigrantes europeos¹⁰ que se desempeñaron como profesores y la circulación de textos pedagógicos¹¹ favorecieron la incorporación de estas prácticas. Aunque no se han hallado referencias directas sobre sus programas de enseñanza, es posible inferir que su implementación estuvo orientada más a la formación de las élites que a un sistema estructurado de educación corporal.

El proceso de institucionalización de la gimnasia escolar en Uruguay adquirió una nueva dirección con la fundación de la Escuela Elbio Fernández en 1869 y su posterior impacto en la reforma educativa de José Pedro Varela. En 1877, Varela introdujo la gimnasia de salón basada en el método de Samuel Mason, implementado en las escuelas de Boston.

Este enfoque evidenció la recepción de modelos alternativos a la tradición europea, consolidando una apropiación que no solo integró la gimnasia al currículo escolar, sino que transformó sus métodos de enseñanza. A partir de 1881-1882, el sistema educativo comenzó a incluir recreos y juegos dirigidos, y la Dirección General de Instrucción Pública (DGIP) contrató un profesor especializado para orientar a las maestras en Montevideo, reforzando la dimensión pedagógica de la gimnasia escolar.

Si bien la gimnasia en Uruguay fue influenciada por la sistematización disciplinar descrita por Soares, también se inscribió en un modelo de educación integral que no se restringió a la tradición militarizada europea, sino que incorporó principios pedagógicos basados en la enseñanza científica del ejercicio y su aplicación en el ámbito escolar.

En la región, existen estudios relevantes que abordan estos procesos. Destacan los trabajos de Ángela Aisenstein y Pablo Scharagrodsky (2006), Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina, que reúne investigaciones sobre la educación del cuerpo en la escuela. Scharagrodsky (2011) compiló La invención del homo gymnasticus,

¹⁰ En nuestro trabajo analizamos a José Bonifaz, quien, influenciado por las ideas francesas, comenzó impartiendo clases de ejercicios gimnásticos en su colegio privado y posteriormente en la escuela de la Unión. Asimismo, destacamos la figura de Alejandro Mariós, quien, habiendo residido en España, presentó un proyecto para la enseñanza de ejercicios gimnásticos y natación en el período que denominamos ornamental.

¹¹ Es posible observar en este período referencias a la gimnástica en la prensa capitalina, particularmente en los anuncios comerciales de librerías que informaban sobre la llegada de nuevos textos a Montevideo. Estas publicaciones evidencian la circulación de obras europeas dedicadas a la enseñanza de la gimnástica, lo que sugiere un acceso indirecto a los métodos y concepciones pedagógicas de la época.

un volumen que analiza la configuración histórica de la educación del cuerpo en Occidente, con énfasis en su incorporación en la escuela.

Dentro de este marco, también es relevante la tesis de Eduardo Galak (2012), *Del dicho al hecho (y viceversa)*, donde examina los discursos históricos sobre la institucionalización de la educación física en Argentina y su proceso de profesionalización. Su estudio evidencia cómo, antes de la obligatoriedad de la educación física, diversas instituciones privadas y públicas utilizaban indistintamente los términos gimnástica, gimnasia y educación física, lo que sugiere la coexistencia de múltiples enfoques y tradiciones pedagógicas en la enseñanza del ejercicio corporal.

Un aporte fundamental en esta discusión es la tesis doctoral de Ricardo Crisorio (2010), *Homero y Platón: Dos paradigmas de la educación corporal*. Su trabajo examina la evolución conceptual de la gimnasia y la gimnástica desde la antigüedad, diferenciación clave para nuestra investigación, ya que en el período estudiado ambos términos fueron utilizados recurrentemente sin una distinción clara en sus significados.

La distinción entre gimnasia y gimnástica resulta, por tanto, esencial para analizar cómo la gimnasia escolar en Uruguay no se desarrolló en su estado de pureza, sino a través de un proceso de adaptación y recontextualización pedagógica (Bernstein, 1990) en el marco del sistema educativo vareliano.

Este proceso permitió consolidar nuevas formas de recontextualización y adaptación de la gimnasia en la educación pública. La dificultad en la distinción entre gimnasia y gimnástica en este período radica en que los programas oficiales empleaban términos como ejercicios físicos y/o ejercicios gimnásticos de manera intercambiable. Sin embargo, en la práctica, la diferencia radicaba en la presencia o ausencia de aparatos: su incorporación definía la gimnástica, mientras que la gimnasia abarcaba ejercicios sin estos implementos.

Esta discusión contemporánea la expone entre otros, Mehl (1986) Crisorio (2014), Zinola, (2020) exponiendo las distinciones, y en el contexto en que fueron creadas. Según Zinola (2020,) “la gimnasia y la gimnástica como conceptos son configurados desde la Grecia clásica, (...) recuperados con Galeno y Mercurialis, quienes reeditan un sentido que fundamentalmente refiere a los cuidados del cuerpo” (p. 20). Con respecto a la expresión

educación física Crisorio (2014), menciona que reemplaza a la gimnasia y la gimnástica hacia fines del siglo XIX (1880-1890).

La configuración de la gimnasia escolar en Uruguay experimentó un cambio significativo a partir de la fundación de la Escuela Elbio Fernández en 1869, cuya influencia se proyectó en la reforma educativa liderada por José Pedro Varela. En 1877, este proceso se consolidó con la introducción de la gimnasia de salón, basada en el método de Samuel Mason, desarrollado en las escuelas de Boston. Esto evidencia la recepción de modelos alternativos a la tradición europea, consolidando un proceso de apropiación que no solo incorporó la gimnasia como parte del currículo escolar, sino que también transformó sus métodos de enseñanza.

A partir de 1881-1882, el sistema educativo uruguayo comenzó a incluir recreos y juegos dirigidos, y la DGIP contrató un profesor especializado para orientar a las maestras en Montevideo, reforzando la ampliación del enfoque pedagógico de la gimnasia escolar.

En cuanto a la educación física¹², Crisorio (2014) la considera una disciplina joven, nacida en la segunda mitad del siglo XIX a partir de la reforma de la gimnasia bajo la influencia de la fisiología y la medicina social. Sin embargo, esta afirmación minimiza una tradición pedagógica previa que ya conceptualizaba la educación física como parte integral de la educación del cuerpo y la formación moral. Pensadores como Amorós, Spencer y Lalor habían desarrollado enfoques que vinculaban los ejercicios físicos con la educación, la salud y la moral mucho antes de las reformas mencionadas por Crisorio.

En síntesis, el análisis de estos antecedentes subraya la importancia de estudiar la gimnasia escolar en Uruguay en el contexto de la reforma de 1877. Comprender su desarrollo permite reconstruir su papel en la educación y en la configuración del cuerpo dentro de la enseñanza pública de la época.

¹² Crisorio (2014) afirma que la educación física es una disciplina joven, cuyo nacimiento puede datarse con precisión en la segunda mitad del siglo XIX (1880, 1890), argumentando que fue el resultado de la reforma de la gimnasia bajo la influencia de la fisiología y la medicina social. Sin embargo, esta afirmación minimiza una tradición intelectual y pedagógica previa que ya conceptualizaba la educación física como parte integral del desarrollo humano. Francisco Amorós, en su obra *Manuel d'éducation physique, gymnastique et morale* (1830), introdujo un modelo de educación física basado en la combinación de ejercicio, disciplina y formación cívica, consolidando un discurso que vinculaba la educación física con la moral y la pedagogía. Amorós, además, institucionalizó estos principios en España y Francia, mostrando que la educación física no era una invención médica del siglo XIX, sino el resultado de un proceso de configuraciones sucesivas. Por otra parte, Herbert Spencer, en *Education: Intellectual, Moral, and Physical* (1861), incorporó la educación física dentro de una teoría general del aprendizaje, sosteniendo que el ejercicio del cuerpo era indispensable para el desarrollo intelectual y moral. Su enfoque estaba basado en principios biológicos y evolucionistas, lo que demuestra que la educación física ya era un campo en construcción antes de la reforma gimnástica mencionada por Crisorio. Desde esta perspectiva, la idea de que la educación física nace exclusivamente de la fisiología y la medicina social en la segunda mitad del siglo XIX resulta parcial. Si bien es cierto que la fisiología aportó un nuevo marco para su justificación científica y su posterior institucionalización, no puede obviarse que ya existía una construcción teórica y pedagógica previa que influyó en su trayectoria. Crisorio acierta al señalar la influencia de la fisiología en la educación física moderna y en su consolidación como campo disciplinar, pero omite el hecho de que el término y la práctica de la educación física ya estaban en circulación y eran objeto de reflexión antes de la "reforma de la gimnasia". Por lo tanto, más que un nacimiento abrupto, lo que observamos es una reconfiguración dentro de un proceso más amplio de transformaciones educativas y científicas.

1.3 La institucionalización de la gimnasia escolar en Uruguay: una lectura desde Bourdieu y Bernstein

El proceso de institucionalización de la gimnasia escolar en Uruguay durante el último cuarto del siglo XIX no puede comprenderse plenamente sin considerar las dinámicas de legitimación cultural y recontextualización pedagógica que intervinieron en su consolidación. Desde esta perspectiva, la noción de legitimación cultural, propuesta por Bourdieu (1997), y el concepto de recontextualización pedagógica, desarrollado por Bernstein (1990), permiten comprender cómo las prácticas corporales fueron resignificadas en el ámbito educativo.

Desde la perspectiva de Bourdieu (1998), la legitimación cultural se vincula con los mecanismos mediante los cuales ciertas prácticas, como la gimnasia, se integran al currículo escolar no solo como contenidos técnicos, sino también como dispositivos que reproducen valores, jerarquías y estructuras sociales. Si bien el término "legitimación cultural" no aparece formulado explícitamente en sus obras, esta noción puede interpretarse a partir de sus reflexiones sobre la reproducción cultural y el poder simbólico (Bourdieu, 1998). En este sentido, la gimnasia escolar se constituyó en un espacio privilegiado para la formación de un habitus corporal que respondía a las normas sociales y morales de la época.

La noción de capital cultural, desarrollada por Bourdieu (1998), permite comprender que la gimnasia escolar no solo operó como un medio de disciplinamiento corporal, sino también como una herramienta para la transmisión de valores simbólicos que favorecieron a ciertos grupos sociales. Al legitimar una determinada concepción del cuerpo disciplinado y moralmente correcto, la gimnasia contribuyó a reforzar las distinciones sociales propias del periodo.

Por su parte, el concepto de recontextualización pedagógica, desarrollado por Bernstein (1990), resulta clave para comprender cómo las prácticas corporales fueron resignificadas en el marco del sistema educativo uruguayo. La adopción de la gimnasia no fue una simple trasposición de modelos europeos, sino que implicó un proceso de adaptación que ajustó sus contenidos y objetivos a las demandas pedagógicas de la reforma vareliana.

En este contexto, la reforma liderada por Varela promovió la gimnasia como una práctica que, además de fortalecer el cuerpo, contribuía a la formación moral del estudiantado. Esta adaptación implicó la redefinición de sus objetivos en función del ideal ciudadano promovido por la reforma educativa, en el que el orden, la higiene y el control corporal eran aspectos fundamentales para la construcción del Estado moderno.

En los siglos XVII, XVIII y principios del XIX, las prácticas de ocio en diversas culturas no tenían un propósito educativo explícito. Estas actividades estaban integradas en rituales y tradiciones sociales, cumpliendo roles más comunitarios y culturales que educativos en el sentido formal (Elias, Dunning, 1992).

Este proceso permitió que prácticas corporales previamente informales fueran resignificadas dentro del sistema educativo, dotándolas de un nuevo estatus pedagógico y cultural.

En este sentido con las aportaciones de pensadores como Locke, Rousseau, Ballexserd, Basedow, Salzmann, Condorcet y Pestalozzi, se cimentaron las bases de las instituciones educativas modernas. La aparición del movimiento gimnástico a finales del siglo XVIII y principios del XIX en Europa, con las primeras experiencias de Peter Henrik Ling (1776-1839) en Suecia, Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852) en Alemania y Thomas Arnold (1795-1839) en Francia y España, trató de desarrollar ideas educativas, higiénicas y patrióticas que fundamentaron los principios de la educación física (Torrebadella-Flix, 2015).

La transición de juegos a deportes en un sentido estricto, según Bourdieu (1993) separados de la gimnasia, “que como señala Defrance¹³, tienen que ser distinguidos de la gimnasia”, (p. 61), tuvo lugar principalmente en instituciones educativas reservadas para la élite burguesa. En las public schools inglesas, los hijos varones de la aristocracia y la alta burguesía adoptaron diversos juegos populares, que originalmente eran considerados vulgares.

Estos juegos fueron transformados significativamente tanto en su significado como en su función. Este proceso llevó a que los ejercicios físicos practicados por la élite se

¹³ Bourdieu se apoya en J. Defrance (1760-1870), *Esquisse d'une histoire sociale de la gymnastique*.

desvincularan de las situaciones sociales comunes asociadas con los juegos folclóricos, los cuales todavía mantenían lazos con festividades agrarias y funciones sociales y religiosas en las sociedades precapitalistas.

Durante este período, la vida intelectual del país comenzó a organizarse en asociaciones, sociedades, revistas y diarios, los cuales se posicionaban a favor o en contra del gobierno de turno y abordaban temas económicos, políticos, sociales y religiosos. Estas organizaciones no solo buscaban influir en la legislación cultural y social de la República, sino que también desempeñaban un papel clave en la legitimación de ciertas prácticas y discursos.

Ejemplos de este proceso pueden encontrarse en instituciones como la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (SAEP), el Ateneo de Montevideo y el Club Universitario, entre otras, que contribuyeron activamente a la consolidación de un campo intelectual propio. Los intelectuales¹⁴ que integraban estas asociaciones fueron los mismos que impulsaron la reforma educativa de 1877, promoviendo la incorporación de la gimnasia en el sistema escolar como parte de un proyecto modernizador.

Con la independencia y la distinción del campo intelectual del campo político, resultado de cambios en las relaciones entre el saber y el poder político, los intelectuales se convirtieron en los principales productores del conocimiento social (Burke, 2002) y de las formas dominantes de conocimiento legítimo (Bourdieu, 2002). Estos cambios permitieron que los intelectuales se posicionaran como actores sociales clave no solo en la formación de opinión, sino también en la gestión y difusión del conocimiento social.

Para comprender esta legitimación, resulta clave analizar el vínculo entre las prácticas corporales, como la gimnasia, y el control social promovido por la élite intelectual. Esta relación posibilitó que las prácticas gimnásticas consolidaran un *habitus* que coincidía con las formas de disciplina social requeridas para el proyecto modernizador del Estado uruguayo.

¹⁴ Para profundizar sobre el término "intelectual", con su plural "intelectuales", es relativamente nuevo. En el lenguaje de las ciencias sociales, su empleo para designar a un grupo social o a un actor de la vida pública no va más allá del último tercio del siglo XIX, en cualquiera de las lenguas modernas. (Altamirano, 2013, p. 38) Revista Nueva Sociedad N° 245, mayo-junio de 2013. Nueva Sociedad.

Galak y Gambarotta (2012) destacan que la educación física no solo operó como un dispositivo de fortalecimiento corporal, sino también como un espacio de reproducción simbólica del orden social. En este marco, la gimnasia escolar consolidó un *nomos*¹⁵ que imponía un principio de visión y división del cuerpo en el ámbito educativo, configurando una *doxa*¹⁶ que naturalizaba determinadas disposiciones corporales. Esta dinámica se expresaba en la formación de una *hexis*¹⁷ particular, donde la postura, el gesto y el control del cuerpo se inscribían en el habitus escolar.

Asimismo, los mismos autores advierten que esta función disciplinaria contenía una paradoja: si bien la gimnasia escolar procuró controlar el cuerpo para evitar el "desorden" en la educación intelectual, también propició nuevos modos de experimentar el movimiento, ampliando así las formas de socialización en el espacio escolar. Esta ambivalencia permite interpretar la gimnasia escolar como un dispositivo de normalización, pero también como una práctica que habilitó nuevas apropiaciones corporales por parte del estudiantado, contribuyendo a la reconfiguración de las experiencias corporales en el Uruguay decimonónico.

En síntesis, la incorporación de la gimnasia en el ámbito escolar, interpretada desde las teorías de Bourdieu (1998) y Bernstein (1990), permite comprender cómo el desarrollo del habitus, la legitimación cultural y la recontextualización pedagógica convergieron en un mismo proceso educativo. Este conjunto de disposiciones duraderas, promovido a través de las prácticas gimnásticas, facilitó la internalización de las normas culturales y sociales vigentes, funcionando como una herramienta central en la reproducción del capital cultural y social de la época y en el sostenimiento del orden establecido.

¹⁵ *Nomos* y *doxa* y son conceptos elaborados por Pierre Bourdieu. *Nomos* refiere al principio fundamental que organiza y estructura el campo social, estableciendo divisiones y jerarquías legítimas.

¹⁶ *Doxa* designa el conjunto de creencias y normas tácitas que, al ser naturalizadas, configuran la percepción y las prácticas de los individuos, imponiéndose como evidencias incuestionables (Bourdieu, 2007).

¹⁷ Para Bourdieu, la *hexis* corporal es la disposición incorporada del cuerpo que expresa de manera duradera las estructuras sociales y culturales. Se trata de una forma de habitus que se manifiesta en la postura, los gestos y los modos de desplazamiento de los individuos, configurando así una expresión corporal de la posición social. En el ámbito escolar, la *hexis* transmitida no solo regula la conducta, sino que también refuerza esquemas de sumisión, autoridad y jerarquización social, siendo un componente clave en los procesos de reproducción simbólica del sistema educativo.

1.4 La institucionalización de la gimnasia escolar en Uruguay: Tensiones terminológicas y disputas pedagógicas en el siglo XIX

El análisis del proceso de institucionalización (1830-1882) de la gimnasia escolar revela que la ambigüedad terminológica fue una constante que atravesó los tres períodos que estructuran nuestro trabajo de investigación. Durante el período ornamental (1830-1867), estas prácticas corporales se incluyeron principalmente en asignaturas consideradas "de adorno", con denominaciones como "ejercicios gimnásticos", "gimnástica" o "educación física", dependiendo de la institución.

En el período fundacional (1868-1876), el Colegio Elbio Fernández introdujo de forma obligatoria los "ejercicios físicos y gimnásticos", evidenciando un giro hacia la consolidación curricular de estas prácticas, aunque persistieron otras denominaciones en instituciones contemporáneas.

Finalmente, en el período de obligatoriedad (1877-1882), el Decreto-Ley N.º 1350 del 24 de agosto de 1877 (Alonso, 1878) oficializó el término "gimnasia" como denominación exclusiva de la asignatura, estableciéndola como obligatoria en la enseñanza primaria. No obstante, esta uniformidad no se mantuvo, ya que en 1880 la DGIP retomó la expresión "ejercicios físicos y gimnásticos" en el programa oficial, demostrando que la diversidad terminológica persistió incluso cuando la asignatura ya había sido reglamentada como obligatoria.

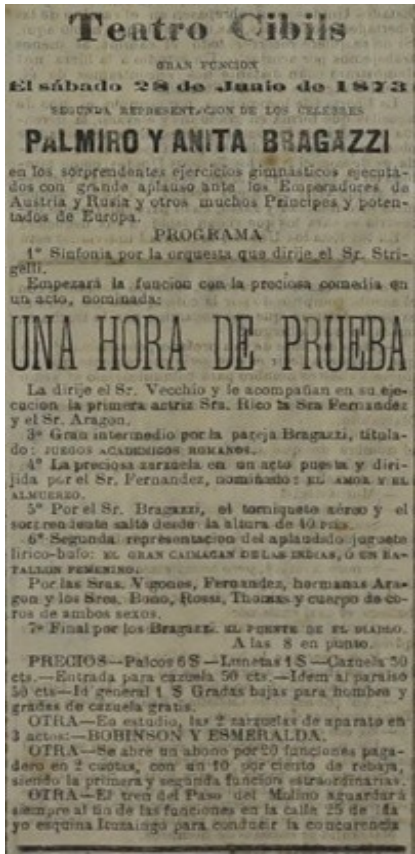
Esta situación se complejiza al considerar las tensiones discursivas entre los ejercicios gimnásticos, fundamentados en principios científicos, y los ejercicios acrobáticos, asociados a espectáculos circenses o de destreza corporal extrema.

Una particularidad que emerge del análisis de los textos de la época es la promoción diferenciada de los ejercicios gimnásticos en contraposición a los acrobáticos. Tanto Juan Álvarez y Pérez como Francisco Berra establecen una clara distinción entre lo que debía formar parte del programa educativo y lo que no. En su conferencia de 1877 para maestros, publicada en el periódico *El Maestro*, Álvarez y Pérez enfatizó la influencia positiva de los ejercicios gimnásticos en el desarrollo intelectual.

En dicho discurso, remarcó que “... los volatineros, equilibristas, acróbatas, contorsionistas, saltimbanquis y titiriteros no deben confundirse con la gimnástica de salón, cuyo fin educativo es claro y preciso”. Esta posición coincide con la expresada por Francisco Berra en *La Salud y la Escuela* (1888), donde sostuvo: “La gimnástica general educativa, no la acrobática, debe tener un puesto escolar, como materia obligatoria” (p. 143).

Estas precisiones conceptuales resultan fundamentales, ya que mientras los ejercicios gimnásticos se basaban en principios científicos diseñados para fomentar el bienestar integral del estudiante, los ejercicios acrobáticos, aunque visualmente impactantes, no ofrecían el mismo valor pedagógico y aumentaban el riesgo de lesiones. En consecuencia, autores como Berra y Álvarez y Pérez coincidieron en que la gimnasia escolar debía ser sistemática, ordenada y orientada a la salud y al desarrollo del carácter del alumnado.

La imagen del Teatro Cibils (Imagen 4), publicada en 1873, refuerza esta distinción. En ella se anuncia la presentación de Palmira y Anita Bragazzi, quienes realizaban “sorprendentes ejercicios gimnásticos”, destacando su actuación ante monarcas europeos. Esta publicidad se enmarca dentro de la lógica del entretenimiento circense, lo que contrasta con la concepción que Berra y Álvarez y Pérez defendían como formación corporal basada en principios científicos.

Imagen 4 Ejercicios gimnásticos en el Teatro Cibils 	Transcripción textual del anuncio de prensa Teatro Cibils GRAN FUNCIÓN El sábado 28 de Junio de 1873 SEGUNDA REPRESENTACIÓN DE LOS CELEBRES PALMIRO Y ANITA BRAGAZZI en los sorprendentes ejercicios gimnásticos ejecutados con grande aplauso ante los Emperadores de Austria y Rusia y otros muchos Príncipes, y potentados de Europa. PROGRAMA 1º. Sinfonía por la orquesta que dirige el Sr. Strigelli. Empezará la función con la preciosa comedia en un acto, denominada: UNA HORA DE PRUEBA La dirige el Sr. Vecchio y le acompañan en su ejecución la primera actriz Sra. Rico la Sra Fernández y el Sr. Argon. 3º. Gran intermedio por la pareja Bragazzi, titulado: JUEGOS ACADÉMICOS ROMANOS. La preciosa zarzuela en un acto pasa de vista dirigida por el Sr. Fernández, conocida por VAMOS AL ALMUERZO. 4º. Por el Sr. Bragazzi, el temerario número de subir y descender desde la altura de 40 pies. 5º. Segunda representación del aplauso del público de NUEVA YORK, SAN CARLOS DE NÁPOLES, Y EN EL TEATRO LA FENICE DE VENECIA. PRECIOS - Palcos 5 p - Lunetas 1 p - Estrados 2 r - Sillas de luneta 3 r - Sillas de palcos 2 r - Sillas de estrado 1 r NOTA: Bonito esmerado decorado de la preciosa vista panorámica del sitio de Metz, que tanto agradó en el Teatro de Nápoles. Fuente: La Democracia, 1873, N° 313, 27 jun, p.2.
---	--

Desde una perspectiva teórica, Crisorio¹⁸ (2010) analiza la confusión terminológica entre "gimnasia" y "gimnástica", señalando que “esta confusión puede haber surgido debido a la traducción del griego antiguo de la palabra “γυμναστική” (gymnastiké), que se ha traducido indistintamente como “gimnástica” o “gimnasia”. De la misma manera, “gimnástica” y “gimnasia” se han traducido al inglés como “gymnastics”, al alemán como “gymnastik” y al francés como “gymnastique”” (p. 30).

¹⁸ Crisorio (2010) adopta una perspectiva filológica al analizar el origen y la evolución de los términos "gimnasia" y "gimnástica". Su estudio examina la traducción del griego antiguo y cómo estos conceptos han sido utilizados en diferentes lenguas y contextos a lo largo de la historia, mostrando las implicaciones pedagógicas y culturales de dicha terminología en el ámbito educativo.

Estas palabras designaban la práctica de todos los ejercicios corporales realizados en los gimnasios griegos, incluyendo los del pentatlón (carrera, salto, lucha, lanzamiento del disco y de la jabalina) y el pancracio (lucha libre), así como otros ejercicios, juegos y la danza. Crisorio analiza párrafos de Platón para distinguir entre los dos términos: γυμνασία [gimnasia] y γυμναστική [gimnástica]. El filósofo usa estos términos de manera precisa y diferenciada. γυμνασία [gimnasia] se refiere a los ejercicios corporales, mientras que γυμναστική [gimnástica] alude al arte de la educación corporal y la prevención de la salud, con un enfoque más amplio en el estilo de vida (pp. 30-31).

La tabla 1 sintetiza las denominaciones que estas prácticas corporales recibieron en el periodo estudiado, lo que refuerza la persistencia de la ambigüedad terminológica:

Tabla 1 Denominaciones de las prácticas corporales en el sistema educativo uruguayo (1830-1882)		
Institución / Documento	Año	Denominación de la asignatura
Período ornamental (1830–1867)		
Colegio Oriental de Señoritas	1831	Ejercicios gimnásticos
Colegio Oriental de Humanidades	1837	Gimnástica
Colegio Oriental de Bonifaz	1838	Ejercicios gimnásticos
Colegio Nacional Público	1849	Gimnástica
Escuela Pública (Director Bonifaz)	1858	Educación Física (Ejercicios gimnásticos)
Colegio Nacional Privado	1863	Gimnástica
Colegio Católico para Niñas Beaufort	1863	Gimnástica
Colegio Oriental-Germano	1865	Gimnástica
Período fundacional (1868–1876)		
Escuela Elbio Fernández	1869	Ejercicios físicos y gimnásticos
Instituto Politécnico	1873	Gimnasia
Art. 57 Legislación Escolar	1876	Gimnasia de salón
Período de obligatoriedad (1877–1882)		
Decreto-Ley N.º 1350 (Uruguay)	1877	Gimnasia
Programa Oficial	1877	Gimnasia
Samuel Mason, Gymnastic Exercises	1863	Gymnastic Exercises (Ejercicios gimnásticos)
Programa Oficial	1880	Ejercicios físicos y gimnásticos
Compañías circenses	1830-1882	Ejercicios gimnásticos
Congreso Pedagógico Buenos Aires	1882	Gimnástica

Esta persistente ambigüedad terminológica, evidenciada tanto en la documentación oficial como en las prácticas pedagógicas y representaciones culturales, revela que la gimnasia escolar en Uruguay no solo enfrentó desafíos conceptuales, sino que también debió consolidar su legitimidad frente a otras expresiones corporales de carácter acrobático o circense. Este fenómeno subraya la tensión entre una práctica educativa orientada a la formación integral del alumnado y aquellas manifestaciones más asociadas al espectáculo y la destreza física, lo que evidencia que la gimnasia escolar debió no solo definirse pedagógicamente, sino también diferenciarse simbólicamente frente a otras formas de movimiento corporal presentes en el período¹⁹.

¹⁹ Cabe destacar que, si bien en el siglo XIX figuras como Berra y Álvarez y Pérez rechazaron la inclusión de prácticas acrobáticas en la escuela por considerarlas ajenas al fin educativo, estas actividades han sido incorporadas posteriormente en los programas escolares contemporáneos (Plan 2008). Esta resignificación, que responde a nuevas concepciones pedagógicas y culturales, evidencia que los límites entre la educación física y el espectáculo corporal no son estáticos, sino que se redefinen en función de las transformaciones sociales.

2 Capítulo 2 - Etapa Ornamental (1830-1867)

2.1 El carácter ornamental de la gimnasia y otras prácticas corporales en los colegios uruguayos (1830-1867)

En este capítulo, se identifica y analiza lo que denominamos Etapa Ornamental (1830-1868), una categoría conceptual que hemos construido a partir del análisis de fuentes primarias. Esta noción permite comprender el carácter accesorio que adquirieron la gimnástica, los ejercicios gimnásticos, los ejercicios físicos, el baile, la esgrima y la danza, que fueron incorporadas como asignaturas de adorno u ornamentales en la educación uruguaya de la primera mitad del siglo XIX, según consta en fuentes documentales de la época.

La denominación ornamental surge de documentos de la época que describen estas prácticas como un "adorno" o un "ornamento de las ciencias", evidenciando así su carácter accesorio en el currículo educativo. Tanto el término ornamental como la noción de adorno provienen del mismo Código del Colegio (Vidal, Vargas, Semidel, Guerrero, Bomben, 1838), donde estas asignaturas fueron definidas explícitamente bajo dichas categorías.

En los colegios que se analizan, la gimnástica, los ejercicios gimnásticos, los ejercicios físicos, el baile, la esgrima y la música fueron concebidos como asignaturas de adorno, reconocidas por su valor cultural y estético, pero sin ocupar un lugar central en el plan de estudios.

Estas manifestaciones tempranas no respondían a una concepción pedagógica sistemática, sino que consolidaban el carácter ornamental de la gimnasia como parte de un repertorio de prácticas destinadas a reforzar el prestigio institucional y satisfacer las expectativas sociales de las élites urbanas y rurales acomodadas. Su incorporación respondía más a criterios sociales y simbólicos que a la adquisición de conocimientos o habilidades específicas. Estas disciplinas se presentaban como un complemento destinado a ofrecer un desahogo a los jóvenes tras sus tareas académicas, permitiéndoles así perfeccionar su educación en un marco de refinamiento cultural.

En el caso del Colegio Oriental de Señoritas, si bien la prensa destacaba la importancia de los ejercicios gimnásticos, en la práctica estas actividades se reducían

fundamentalmente a clases de baile. Esta elección respondía a las demandas culturales de la época y evidenciaba la función diferenciada que la educación corporal asumía según el género. Mientras dichas prácticas eran concebidas como parte del cultivo del cuerpo masculino en clave de fortaleza, disciplina y preparación cívica, en el caso de las mujeres el baile adquiría centralidad como forma de expresión asociada a la gracia, la moderación y el refinamiento social.

Tanto el Colegio Oriental de Señoritas (1831), el Colegio Oriental de Humanidades (1837), el Colegio Oriental de Bonifaz (1838) como el Colegio Nacional (1847) incorporaron estas actividades no solo como parte del desarrollo físico de sus estudiantes, sino también como un símbolo de prestigio y distinción social. Estos colegios seguían modelos europeos, particularmente influenciados por Francia y España, donde la gimnasia comenzaba a ocupar un lugar más relevante en la educación primaria.

En 1858, bajo la dirección de Juan Manuel Bonifaz (1805-1886), la escuela anexa a la Universidad Menor implementó un “Programa de instrucción intelectual y moral, y de la educación física” (De Marco, 2019). Esta iniciativa representa uno de los primeros intentos de integrar la educación del cuerpo dentro de un marco más sistemático, buscando articular estas prácticas con una formación moral e intelectual más amplia.

Un año después, en 1859, Magariños Cervantes²⁰ (1825-1893) elaboró el Proyecto para la creación de colegios en las capitales de los departamentos. Este documento propuso la integración de la música, la natación y los ejercicios gimnásticos como parte de la formación escolar, constituyendo un antecedente clave en la incorporación de la educación física en Uruguay.

Posteriormente, Cervantes integró la comisión que revisó la Legislación Escolar de 1876, cuya reforma fue transformada en el Decreto Ley de 1877, donde finalmente la gimnasia escolar adquirió un lugar formal dentro del sistema educativo. Este proceso consolidó el tránsito de la gimnasia desde su condición de práctica ornamental hacia una

²⁰ Alejandro Magariños Cervantes fue un destacado escritor, historiador, político, docente y abogado uruguayo. En 1855, regresó a Uruguay con el prestigio de una vida y una obra en el continente europeo. Revalidó el título de doctor en leyes y dedicó los siguientes veinte años a diversas funciones: cónsul en Buenos Aires, senador, ministro, catedrático y hombre de letras. En 1878, llegó a ser Rector de la Universidad de la República. Su vida y obra abarcaron la literatura, la docencia y diversas funciones públicas.

disciplina reconocida dentro del currículo escolar, articulando su enseñanza con los principios pedagógicos de la reforma educativa liderada por José Pedro Varela.

2.2 Consolidación del Estado y Desafíos Educativos en Uruguay Educativos en Uruguay (1830-1870)

Este apartado analiza el vínculo entre la consolidación del Estado²¹ uruguayo y las transformaciones del sistema educativo durante el período 1830-1870. En este contexto, el Estado enfrentó diversos desafíos derivados de la inestabilidad política y la escasa coordinación institucional, lo que impactó significativamente en la organización del sistema escolar.

La creación del Instituto de Instrucción Pública (IIP) en 1847 y su posterior debilitamiento a partir de 1854 evidencian las dificultades del Estado para consolidar un sistema educativo coherente y eficiente. Esta debilidad institucional favoreció la autonomía de las escuelas en la definición de sus planes de estudio, propiciando la incorporación de prácticas corporales como la gimnástica, el baile y la esgrima como saberes ornamentales.

Desde una perspectiva genealógica (Foucault, 2004), se observa que estas prácticas no solo operaron como elementos accesorios, sino que también funcionaron como herramientas simbólicas que reforzaron las jerarquías sociales y el capital cultural de las élites. Este análisis permite comprender cómo, en un contexto de limitada capacidad estatal, las prácticas corporales adquirieron un rol estratégico en la construcción del prestigio institucional y en la configuración de un saber pedagógico en torno al cuerpo.

Dicha autonomía pedagógica fue favorecida por el complejo escenario político que caracterizó al Uruguay durante el período de consolidación estatal. Este contexto se enmarcó en el ciclo independentista (1810-1830), seguido por la Guerra Grande (1839-1852), que involucró a diversas facciones políticas en Uruguay y la Confederación Argentina (blancos y colorados, federales y unitarios), así como al Imperio de Brasil y las potencias emergentes de la Europa industrial en expansión.

²¹ Podemos considerar el 27 de agosto de 1828 (cuando se creó el Estado uruguayo con la Convención Preliminar de Paz) o el 28 de junio de 1830 (fecha de aprobación de la primera Constitución del país) Rodríguez Villamil, 2008.

Posteriormente, entre 1865 y 1870, se estableció una Triple Alianza conformada por Argentina, Brasil y Uruguay, que libró una guerra de aniquilación contra la singular experiencia del Paraguay. Este conflicto marcó una primera etapa en la consolidación del Estado en la región, allanando así el camino para la creciente influencia británica, especialmente en lo que respecta a la modernización del país (Caetano y Rilla, 2016).

Este proceso de reorganización estatal no solo tuvo implicancias políticas y económicas, sino que también impactó en el ámbito educativo, evidenciando la necesidad de estructurar un sistema escolar que acompañara el proyecto modernizador del Estado naciente. En este contexto, el Estado uruguayo comenzó a implementar medidas orientadas a consolidar el control educativo como parte de su proyecto modernizador.

La Constitución de 1830²² estableció disposiciones relacionadas con la educación en Uruguay, asignando a las Juntas Económicas Administrativas (JEA) la tarea de supervisar y garantizar la educación primaria. Sin embargo, estas directrices eran generales y carecían de especificaciones detalladas para su implementación.

A pesar de las responsabilidades establecidas, el marco legal no proporcionaba medidas concretas ni procedimientos específicos, lo que dejaba un vacío en la regulación del sistema educativo. Como advierte De Marco (2019), esta falta de directrices precisas limitó significativamente la capacidad del Estado para ejercer un control efectivo sobre el sistema educativo, favoreciendo que las escuelas asumieran una marcada autonomía en la definición de sus planes de estudio. Esta situación explica, en parte, la incorporación desigual de ciertas prácticas educativas, como la *gimnástica*, el *baile* o la *esgrima*, que fueron adoptadas de forma dispersa y sin un marco metodológico estandarizado.

²² La Constitución de 1830, en su artículo N.º 126, establecía disposiciones relacionadas con el ámbito educativo. En dicho artículo, se confería a las Juntas Económicas Administrativas la tarea de supervisar y garantizar la educación primaria. Sin embargo, las directrices eran generales, sin especificaciones detalladas para su aplicación. Aunque se otorgó a estas Juntas la responsabilidad de supervisar la educación primaria y de proteger los derechos individuales, el marco legal no prescribía medidas concretas ni procedimientos específicos para su implementación. Estas Juntas tenían la facultad de sugerir mejoras en la educación primaria a la Legislatura y al Gobierno, pero la concreción de dichas sugerencias no se materializaría hasta la creación del IIP en 1847.

Ante este escenario de desorganización y autonomía escolar, el Estado uruguayo implementó en 1847 la creación del Instituto de Instrucción Pública²³ (IIP) como un intento de centralizar y sistematizar el control educativo. Desde su establecimiento, el IIP se propuso dirigir, promover, difundir, sistematizar, metodizar y mejorar la educación primaria. Sus objetivos principales incluían consolidarse y legitimarse como una institución de referencia en educación, estableciendo directrices para la enseñanza primaria y alcanzando acuerdos sobre la instrucción secundaria y científica (Constitución IIP, 1848).

Este nuevo organismo no solo representó un intento por ordenar el sistema educativo, sino que también supuso una redefinición significativa de las funciones que previamente estaban en manos de las JEA. Es importante subrayar el cambio cualitativo experimentado por el Instituto de Instrucción Pública (IIP) en comparación con las JEA. Este renovado organismo asumió funciones que previamente estaban restringidas exclusivamente a las JEA, centradas en la supervisión de la educación primaria.

Estas nuevas atribuciones permitieron al IIP promover y fortalecer la educación mediante la implementación de leyes, normativas y disposiciones gubernamentales en los niveles de enseñanza primaria, secundaria y superior (Constitución del IIP, 1848). El IIP emergió, así, como una entidad unificada que regulaba y supervisaba la educación en el país.

Durante la Etapa Ornamental, la educación pública estaba regulada por el IIP como la máxima autoridad escolar en virtud del Decreto-Ley del 13 de febrero de 1847 y sus complementos (Araujo, 1900). Este marco normativo confería al IIP varias competencias, incluyendo nombrar y destituir maestros, formular y promulgar reglamentos escolares, adoptar textos educativos, autorizar o denegar la apertura de establecimientos educativos, inspeccionar las escuelas y proponer al Gobierno mejoras para el avance de la educación pública (Varela, 1879b, Araujo, 1900). No obstante, en la práctica, desde aproximadamente 1854 o 1855, el Instituto comenzó a perder eficacia progresivamente, convirtiéndose en una entidad meramente simbólica que solo aprobaba textos y examinaba anualmente a un

²³ El Instituto de Instrucción Pública (IIP) fue creado el 13 de septiembre de 1847 por el gobierno de la Defensa. Presidido por el ministro de Gobierno, se designó como vicepresidente al Dr. de la Peña e integraron su comité otros destacados ciudadanos, entre ellos Francisco Araújo, Andrés Lamas, Florentino Castellanos, Fermín Ferreira, Enrique Muñoz, Cándido Joanico, José María Muñoz, Esteban Echeverría y Juan Manuel Resnes Irigoyen. José Gabriel Palomeque ocupó el cargo de secretario.

reducido número de aspirantes al título de maestro, con resultados cuestionables (Varela, 1879).

La fundación de la Universidad en 1849 fortaleció significativamente el panorama educativo uruguayo, consolidando la importancia del IIP y reafirmando su legitimidad en la dirección de la enseñanza nacional. El Código de la Universidad²⁴ de 1849 destacó la centralidad del IIP en la supervisión de la enseñanza primaria (Código Universidad, 1849).

Sin embargo, a pesar del fortalecimiento institucional que significó la fundación de la Universidad y la consolidación del IIP, el sistema educativo carecía de una organización coherente. Esta deficiencia derivó en un desarrollo anárquico (Varela, 1879) de la enseñanza primaria durante la primera etapa de ornamentación.

La realidad del país se adaptaba de manera desordenada a estas normativas, lo que generó importantes anomalías en la distribución de recursos educativos. Por ejemplo, mientras el departamento de Paysandú, con 36 mil habitantes y una economía próspera, contaba con solo siete escuelas, el departamento de Minas (actualmente Lavalleja), con 21 mil habitantes y una situación económica más precaria, tenía nueve escuelas. Esta disparidad evidenciaba la falta de coordinación en la elaboración de los presupuestos departamentales (Varela, 1879).

A partir de 1854, el IIP comenzó a perder eficacia, lo que profundizó el carácter autónomo de las escuelas en la definición de sus planes de estudio (Varela, 1879). Esta falta de coherencia también impactó la incorporación de ciertas prácticas educativas, como la gimnasia, que carecieron de un marco normativo específico para su implementación. Como advierte De Marco (2019), la limitada capacidad del Estado para ejercer un control efectivo sobre el sistema educativo favoreció que las escuelas asumieran autonomía en la definición de sus planes de estudio.

²⁴ Específicamente, el Código de la Universidad de 1849 destacó: "La enseñanza primaria comprenderá los diversos ramos que designan los artículos 5. ° y 6. ° del Reglamento provisorio dado por el Instituto de Instrucción Pública en 13 de marzo de 1848" (Código de la Universidad 1849, p. 71). "Al Instituto de Instrucción Pública corresponde exclusivamente la dirección de la enseñanza primaria en toda la República, conforme al Decreto de su creación, ya la Constitución del mismo Cuerpo.

En este escenario, el baile, la esgrima y la gimnasia se consolidaron como saberes ornamentales, adoptados estratégicamente para legitimar el prestigio institucional. Desde una perspectiva genealógica, en términos foucaultianos, estas prácticas formaron parte de una disputa discursiva que, al integrar saberes corporales como parte del currículo escolar, contribuyó a la construcción de un saber pedagógico en torno al cuerpo (Foucault, 2004). Esta dinámica evidencia cómo, en un contexto de autonomía pedagógica, las prácticas ornamentales trascendieron lo meramente estético para convertirse en herramientas simbólicas que reforzaban las jerarquías sociales y el capital cultural de las élites.

2.3 La danza como saber ornamental en el Colegio Oriental de Señoritas: educación corporal, distinción social y discurso higienista (1831-1832)

La incorporación de la danza en el Colegio Oriental de Señoritas en la década de 1830 se inscribe en un proceso más amplio de adopción de prácticas educativas asociadas al prestigio social y a los ideales de refinamiento cultural. Influenciado por modelos europeos, este colegio integró la danza como una asignatura ornamental, concebida no solo como una expresión artística, sino también como una herramienta formativa vinculada a la moral, la higiene y la socialización.

Lejos de ser una actividad meramente recreativa, esta práctica se articuló con un proyecto educativo orientado a moldear a las jóvenes de las élites sociales según los valores civilizatorios de la época. El presente apartado analiza cómo la danza, en este contexto, no solo cumplió una función decorativa, sino que consolidó su lugar como una práctica pedagógica que reforzaba las jerarquías sociales y los roles de género en la sociedad uruguaya decimonónica.

La inclusión de la danza formó parte de una tendencia extendida también en Europa, donde las asignaturas ornamentales comenzaron a consolidarse en los programas escolares destinados a las élites. Según Torrebadella y Flix (2015), en Barcelona se introdujeron en los programas escolares materias de “adorno” dirigidas específicamente a los sectores privilegiados. Aunque no pertenecían al núcleo académico, estas asignaturas reflejaban un modelo educativo que buscaba afirmar el estatus social mediante determinadas prácticas culturales.

Este modelo encontró eco en el contexto uruguayo, donde algunos colegios de élite replicaron dicha lógica, integrando estas materias en sus planes de estudio. Aunque consideradas ornamentales, formaban parte de un ideal de educación integral que comenzaba a valorar la tríada intelectual, moral y física como fundamento de la formación de las clases altas.

El baile, destinado tanto a niñas como a varones, junto con la esgrima y la gimnasia —más frecuentes en los colegios masculinos—, se convirtió en un rasgo distintivo de las instituciones prestigiosas. Este enfoque sintonizaba con las aspiraciones de modernización nacional y con el propósito de ofrecer a las élites una educación alineada con los avances pedagógicos europeos.

En este marco, el Colegio Oriental de Señoritas se erigió como ejemplo paradigmático al incorporar la danza como un saber ornamental orientado a la formación femenina. Fundado en 1831, adoptó prácticas corporales destinadas a la élite, integradas en un discurso pedagógico que articulaba moral, higiene y refinamiento.

Un elemento clave fue la llegada de una profesora de baile proveniente de España (El Universal, 1831), quien introdujo a las alumnas en las últimas tendencias europeas, reforzando el vínculo entre el modelo educativo local y las corrientes extranjeras. La incorporación de esta docente no solo incrementó el prestigio institucional del Colegio Oriental, sino que también dotó al baile de una legitimidad pedagógica que trascendía su dimensión recreativa.

La formación femenina en el colegio iba más allá de la instrucción académica convencional e incluía la higiene, la música y el baile. Se buscaba inculcar hábitos como el orden, la salud y la limpieza, asimilando valores europeos y preparando a las jóvenes para desempeñar roles tradicionales como esposas y madres. En este contexto, la profesora de baile fue una figura clave en la transmisión de dichos valores y en la configuración del ideal de mujer civilizada del Uruguay moderno.

La importancia de esta formación integral fue destacada por la prensa de la época. El siguiente aviso ilustra las intenciones que motivaron la creación del Colegio Oriental:

Sr. Editor del Universal, Reflexiones con motivo de la instalación del Colegio Oriental de Señoritas.

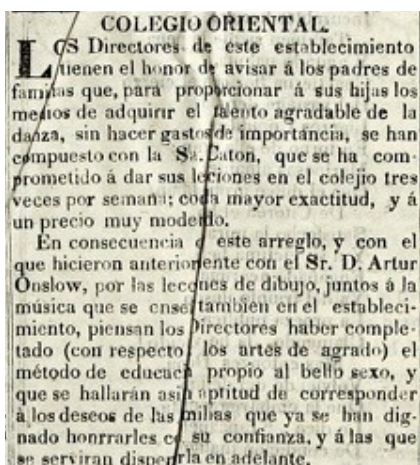
Se ha presentado a la vista de nuestras jóvenes el cuadro de las ventajas que la instrucción les proporcionará en las diferentes épocas y circunstancias de su vida.
(...)

(...) Es innegable que la educación moral y religiosa es de la mayor importancia, y por lo mismo debemos esperar que será atendida con especial cuidado en el nuevo establecimiento. *Los ejercicios gimnásticos, y el conocimiento y observancia de los consejos de la higiene, por su poderosa influencia en la salud, la robustez y la hermosura, merecen igual atención;* más por ahora me concentraré exclusivamente en lo que abarca la educación artística y científica(...) (El Universal. 27 de abril de 1831. N. ° 540. pp. 2-3, las cursivas nos corresponden).

Este artículo subraya la centralidad de la educación moral y religiosa, al tiempo que justifica los ejercicios gimnásticos y los consejos de higiene como parte de un ideal de formación integral. Refleja cómo las ideas higienistas y el interés por la educación del cuerpo, influenciadas por corrientes europeas, se arraigaban en los colegios privados antes de que el Estado asumiera un rol activo en su promoción.

En 1832, los directores del colegio reafirmaron su compromiso con la formación corporal a través de un anuncio (imagen 5) que destacaba la incorporación de clases de danza:

Imagen 5 Colegio Oriental (de niñas)



COLEGIO ORIENTAL

Los Directores de este establecimiento tienen el honor de avisar a los padres de familia que, para proporcionar a sus hijas los medios de adquirir el talento agradable de la danza, sin hacer gastos de importancia, se han compuesto con la Sa. Caton, que se ha comprometido a dar sus lecciones en el colegio tres veces por semana, con mayor exactitud, y a un precio muy módico.

En consecuencia a este arreglo, y con el que hicieron anteriormente con el Sr. D. Artur Onslow, por las lecciones de dibujo, junto a la música que se enseña también en el establecimiento, piensan los Directores haber completado (con respecto a los artes de agrado) el método de educación propio al bello sexo, ya que se hallarán en aptitud de corresponder a los deseos de las familias que ya se han dignado honrarles con su confianza, y a las que se servirán dispensar en adelante.

El Universal, 21 de abril de 1832, N. ° 832, p.4.

El aviso publicado en *El Universal* en 1831 nos ofrece una valiosa instantánea del ideario pedagógico que acompañó la apertura del Colegio Oriental de Señoritas. En él se anunciaba la intención de incluir ejercicios gimnásticos como parte de una formación orientada por principios higienistas, vinculando el cuerpo con la salud, la robustez y la hermosura.

Un año más tarde, en 1832, la institución difundió un nuevo aviso que informaba la incorporación efectiva de la danza, representada como una lección ornamental sustentada en una lógica estética y social. Esta sucesión de prácticas corporales, aunque distintas en su fundamentación, permite identificar una de las primeras referencias explícitas a la danza como saber ornamental en el contexto educativo rioplatense.

La articulación progresiva de ambos discursos dentro del mismo establecimiento evidencia la ambigüedad terminológica característica del período ornamental (1830–1867), durante el cual prácticas corporales diversas fueron englobadas bajo expresiones genéricas como “gimnástica” o “ejercicios gimnásticos”, sin una delimitación conceptual precisa. En este marco, resulta plausible suponer que, al momento de fundarse el colegio, se proyectara la incorporación de ejercicios gimnásticos como parte de un discurso higienista, mientras que la danza —aunque prevista como parte de la formación de las alumnas— debió postergarse por la falta de personal especializado. La llegada de la Sra. Catón en 1832 habría permitido concretar dicha propuesta, consolidando así un repertorio de prácticas corporales que combinaban elementos higiénicos, estéticos y sociales (*El Universal*, 1832).

Este proceso revela que el Colegio Oriental no solo promovió la danza²⁵, como una actividad recreativa o social, sino que la integró en un proyecto educativo que articulaba la educación moral y religiosa con prácticas corporales orientadas a fomentar la salud, la higiene y el refinamiento cultural. Aunque el aviso destacaba que la danza se impartiría a un costo módico, esta medida parece responder a una estrategia destinada a facilitar el acceso a este tipo de formación dentro de un espacio reservado a sectores privilegiados.

²⁵ Durante este período, el periódico *El Universal* difundió ideas pedagógicas avanzadas provenientes de Europa, en particular de Francia. En 1832, publicó un artículo sobre el Proyecto de Ley francés de 1830 que proponía la incorporación de ejercicios gimnásticos, música e higiene en el currículo escolar. Este tipo de propuestas reflejaba una visión educativa más amplia que, aunque no se implementó de inmediato en Uruguay, comenzó a influir en algunas instituciones privadas como el Colegio de Señoritas, que adoptaron ciertas innovaciones inspiradas en este modelo educativo (*El Universal*, 1832).

La inclusión de ambos términos en la publicidad del Colegio —ejercicios gimnásticos en 1831 y danza en 1832— sugiere que los directores apelaron a los ejercicios gimnásticos como un recurso discursivo para dotar de solidez a su propuesta educativa, en un contexto en el que el país aún consolidaba sus primeras instituciones formativas.

La incorporación de la danza, junto con otras disciplinas artísticas como el dibujo y la música, refuerza así el carácter distintivo del Colegio Oriental como institución de élite, orientada a formar a las jóvenes de las clases acomodadas en prácticas culturales asociadas al prestigio social y al ideal de refinamiento propio de las élites decimonónicas.

En este sentido, la incorporación de la danza en el *Colegio Oriental* se inscribe en un contexto cultural más amplio, donde esta práctica ya ocupaba un lugar destacado en la Europa del siglo XIX. Según Markessinis (1995), la danza²⁶ se consolidó no solo como una expresión artística, sino también como un medio de socialización y una herramienta distintiva para reafirmar la posición social. Además, cumplía una función moral, proyectando virtudes consideradas ideales para cada género: la nobleza y el dominio de sí mismo en el caso del caballero; la gracia y la modestia en el caso de la dama.

En una época marcada por estrictas normas sociales que limitaban la interacción entre hombres y mujeres, la danza emergió como un espacio socialmente aceptado para el encuentro entre ambos sexos, siempre que no existiera un vínculo familiar o matrimonial previo. Este carácter reglado de la danza permitía no solo fortalecer la etiqueta social, sino también facilitar vínculos amorosos dentro de un marco culturalmente aceptado. Así, más allá de su dimensión artística, la danza funcionó como un canal simbólico para el cortejo y la socialización en una sociedad regida por normas rígidas y roles predefinidos.

²⁶ Barañano (1985) describe cómo la estructuración espacial y jerárquica en lugares de reunión como el teatro, el ballet, y la ópera reflejaba una clara división social en el siglo XIX. En estos espacios, los distintos niveles —como el patio, el palco y el paraíso (también conocido como olimpo o gallinero)— evidencian una jerarquización que separaba las clases sociales tanto física como simbólicamente. Esta misma disposición también se extendió a las estaciones de tren y las bolsas de valores, reforzando el carácter estratificado de la época. En estos "templos" del arte, la técnica y el dinero, la disposición espacial servía tanto para el espectáculo público como para el "teatro de la vida social," con espacios diferenciados entre el escenario y el público, donde cada nivel representaba y reafirmaba la posición social de quienes los ocupaban (Barañano, 1985, p 65).

En el contexto de la época, la enseñanza del baile no solo era apreciada por su dimensión estética y moral, sino también por el rigor técnico y la disciplina que conllevaba. La danza no era simplemente una expresión artística, sino también un programa estructurado y continuo de aprendizaje, lo que marcaba su posición como una disciplina innovadora dentro del ámbito pedagógico. Como señala Vigarello (2011), esta práctica "constituye un programa interminable de aprendizajes secuenciados". Este enfoque resalta que, más allá de las técnicas tradicionales de gimnasia, la danza ofrecía un aprendizaje profundo y multidimensional, consolidando así su rol como una poderosa herramienta educativa.

El enfoque del Colegio Oriental respecto a la danza y los consejos de higiene refleja con claridad una influencia europea, introduciendo prácticas novedosas en el país tanto en su dimensión pedagógica como artística y social. La inclusión del baile como lección ornamental, sin representar un gasto significativo para las familias, refuerza su papel en la formación de los sectores privilegiados y en la constitución simbólica de un Uruguay moderno y civilizado.

2.4 El Colegio Oriental de Humanidades: el baile y la esgrima como parte de la gimnástica

El colegio de Humanidades²⁷, fundado en 1838 bajo la dirección del Dr. Antonio Ramón Vargas, se destacó por ofrecer un programa educativo avanzado para la época, orientado a la élite masculina. La institución se distinguió por su currículo de notable profundidad intelectual, destacando especialmente por su amplia oferta en idiomas. La inclusión de prácticas corporales ornamentales como la gimnástica, el baile y la esgrima permite analizar cómo la educación del cuerpo se articuló tempranamente con los procesos de distinción social en el Uruguay del siglo XIX.

Bajo el liderazgo de Vargas, conocido por su enfoque pedagógico vanguardista, se estableció un programa educativo innovador que incorporó dentro de sus “ramos extraordinarios” disciplinas como la gimnástica, el baile y la esgrima, consideradas

²⁷ La denominación completa del colegio era *Colegio Oriental de Humanidades de los Santos Apóstoles y Patronos de San Felipe y Santiago*. Es importante precisar este nombre, ya que en ese período coexistían dos instituciones con el nombre de *Colegio Oriental*: el que se analiza aquí el dirigido por Bonifaz.

prácticas “de adorno”. Estas actividades, aunque no ocupaban un lugar central en el plan de clases, respondían a criterios de distinción social y refinamiento cultural, consolidándose como expresiones corporales destinadas a las élites urbanas. Vargas permaneció al frente del colegio hasta 1846, año en que la administración pasó a manos de los jesuitas, según lo documentado por Ardao (1971).

El presente apartado analiza la inclusión de estas prácticas en el programa del Colegio Oriental, destacando que su incorporación no obedeció a una lógica higienista o terapéutica, sino que estuvo vinculada al ideal de formación estética y moral propio de las élites del período. Este enfoque evidencia la apropiación de modelos educativos europeos, donde la educación del cuerpo se vinculó a la idea de prestigio social y reproducción simbólica del poder.

Esta concepción educativa, que combinaba la formación académica rigurosa con saberes ornamentales, se reflejó en el extenso plan de estudios del Colegio Oriental. Dentro de su programa se incluyeron materias tales como Lectura, Caligrafía, Decoración, Dibujo completo, Gramáticas Castellana, Latina y Griega, además del idioma Francés, Inglés e Italiano. También se ofrecían cursos de Matemáticas puras y mixtas, Geografía física y política, ensayos sobre comercio y teneduría de libros, Filosofía en todos sus ámbitos, Arte Poética y Literatura, y Elementos de Historia (Vidal, Vargas, Semidel,..., Guerrero, Bomben, 1838).

El protagonismo del Colegio Oriental en la oferta educativa de la época fue destacado por Eduardo Acevedo, quien en sus Anales subrayó el impacto que tuvieron estas propuestas académicas en la ampliación del panorama educativo privado. Según Acevedo, este crecimiento se vio impulsado por la creación de dos colegios dirigidos por congregaciones religiosas: los Padres Escolapios y el propio Colegio Oriental de Humanidades. Estas instituciones privadas ampliaron las opciones educativas para la élite social, ofreciendo alternativas diferenciadas en comparación con las escuelas públicas (Acevedo, 1933).

Si bien ambas instituciones cumplieron un rol destacado en la educación de las élites, el Colegio Oriental reviste un interés particular debido a la inclusión de un conjunto de prácticas que la propia institución denominó “de adorno”. No obstante, en este análisis

nos centraremos exclusivamente en el Colegio Oriental, ya que, a diferencia del dirigido por los Escolapios, su programa incorporaba dentro de sus “ramos extraordinarios”²⁸ disciplinas como la gimnástica, la esgrima y el baile, consideradas expresamente como ornamentales. Aunque estas actividades no ocupaban un lugar central en el plan de enseñanza, respondían a criterios de distinción social y formación estética propios de los colegios de élite.

El reglamento del colegio reflejaba, además, una estricta disciplina que incluso prohibía los juegos, lo que indica que estas asignaturas no tenían un propósito lúdico, sino que se integraban en un proyecto educativo que buscaba moldear la conducta y el cuerpo según los valores de refinamiento cultural y exclusividad social que caracterizaban a la élite decimonónica. Su inclusión en el programa obedecía, por tanto, más a exigencias culturales que a una necesidad formativa en términos académicos o profesionales.

En este marco, la incorporación de la gimnasia y la esgrima en su currícula no solo reforzó este ideal elitista, sino que también distinguió al Colegio Oriental de otras instituciones de la época. Su integración como saberes ornamentales responde a la misma lógica de distinción social, proyectando estas prácticas como instrumentos simbólicos asociados al prestigio y al refinamiento cultural.

En el Colegio Oriental, los docentes argumentaban en el Código del Colegio que la enseñanza de la Música, el Baile y la Gimnástica (especialmente la Esgrima) formaba parte de la educación de la juventud, aunque no debía interferir en el currículo principal ni desviar la atención de las disciplinas literarias y científicas.

Se establecía que estos “ramos” eran concebidos como un “adorno de las principales enseñanzas”, debiendo ocupar solo aquellos momentos en que el estudiante, tras haber adquirido su educación indispensable, buscara un desahogo a sus tareas. En este sentido, el documento justificaba su inclusión en el programa sin otorgarles un carácter prioritario,

²⁸ En el siglo XIX en Uruguay, los “ramos extraordinarios” eran disciplinas no obligatorias, generalmente accesibles mediante pago adicional o acuerdos particulares con los docentes. En la publicidad del Colegio Oriental Germano (1865), estas prácticas eran denominadas “ramos extraordinarios”, mientras que el Instituto Politécnico (1871) las clasificaba como “estudios de adorno y utilidad recreativa”, subrayando su carácter complementario dentro del sistema educativo. El Colegio Oriental de Humanidades (1838), por su parte, las describía como “ornamento de las ciencias mencionadas”, destacando su función estética y formativa en el marco de una educación orientada a las élites.

alineándose con la idea de “mezclar, como dice Horacio, lo dulce con lo útil” (Vidal, Vargas, Semidel, Guerrero, Bomben, 1838, p. 33).

El carácter ornamental de estas prácticas, sin embargo, no implicaba una falta de fundamento pedagógico. Su inclusión en el programa obedecía a razones que, como se detalla en el Código del Colegio, respondían a la necesidad de integrar prácticas formativas que combinaran el refinamiento social con la educación del cuerpo. En este sentido, el Código del Colegio fundamentaba esta integración del siguiente modo:

Esta enseñanza forma una parte útil y a veces importante de la educación de la juventud, mas no la hemos considerado en el plan de clases en que la multiplicidad de materias designadas bien distribuidas absorbe la atención y el tiempo. Dedicarse exclusivamente un joven a estos ramos, en que la afición tiene tanta parte, y la contracción silenciosa de las demás tareas literarias no tiene lugar, ocasionaría distracciones inevitables, que perjudicaran las atenciones de los demás destinados a las ciencias referidas. Por tanto, los hemos considerado solo como un adorno de las principales enseñanzas estudiadas en las mencionadas clases; ocupando solo aquel tiempo o aquellos momentos en que el joven, formada ya su indispensable educación, busca un desahogo a sus tareas; aprovechando su viveza y bellas disposiciones en dar toda la perfección a su saber, mezclando, como dice Horacio, “lo dulce, con lo útil” (Vidal, Vargas, Semidel, Guerrero, Bomben, 1838, p. 33).

La fundamentación de los llamados “ramos de adorno” en el Colegio Oriental de 1838 reconoce su utilidad e importancia en la educación juvenil. Sin embargo, se advierte que su inclusión exclusiva en el plan de clases podría distraer de otras disciplinas científicas. Esta perspectiva aboga por un equilibrio entre lo académico y lo complementario. Por ello, se consideraron como un complemento a las enseñanzas principales, aprovechando momentos en los que los jóvenes, tras sus tareas, buscan un desahogo y pueden perfeccionar sus conocimientos.

En el marco del programa del Colegio Oriental, estos “ramos” se concebían expresamente como elementos de ornamento, sin ocupar un lugar central en el plan de enseñanza. A pesar de su valor estético y cultural, no se los consideraba esenciales para el desarrollo académico o profesional de los estudiantes. Su inclusión respondía, más bien, a criterios de distinción social y refinamiento simbólico, propios de las instituciones educativas orientadas a las élites urbanas.

Durante este período, en Barcelona, se observaba que ciertas instituciones educativas de prestigio destacaban por la atención especial que otorgaban a las prácticas de adorno. “(...) En algunos colegios, la atención especial que se dio a la educación física y la

incorporación extraoficial o de ‘adorno’ de la asignatura de Gimnástica, puso de manifiesto el alto prestigio educativo” (Torrebadella-Flix, 2015, p. 37).

En este período, la situación de la enseñanza pública en Montevideo presentaba serias deficiencias, al igual que ocurría en España. Como describe: “la situación de la enseñanza pública en Barcelona era completamente insuficiente y deficiente, como también sucedía en el resto de España”.

De manera similar, en Montevideo Acevedo (1933) menciona cómo la educación primaria sufría constantes interrupciones debido a la guerra civil, exacerbando la precaria situación educativa del país. Acevedo señala que:

El estado lamentable, dijo, a que ha llegado la educación pública es uno de los graves males ocasionados por la guerra civil desgraciadamente encendida entre nosotros. A sus funestos efectos han sucumbido todas las escuelas públicas, incluso la Normal; ni una sola ha podido conservarse en el orden y regularidad que corresponden, y por el contrario muchas han llegado al extremo de cerrarse por falta de cuidados y de recursos: entre ellas la de niñas de esta capital (Acevedo, 1933, p. 53).

En contraste con esta situación crítica de la enseñanza pública, el Colegio Oriental incorporaba prácticas como la gimnástica, la esgrima o la danza con fines ornamentales, reforzando así su capital simbólico y su diferenciación social. Esta dualidad evidencia que, al igual que en Barcelona, la presencia de prácticas corporales en esta institución no respondía exclusivamente a una política educativa generalizada, sino a una lógica de prestigio vinculada a determinados sectores sociales.

Un artículo firmado por el profesor J. Andrés J. Cosario, publicado en La Revista Oficial en 1839, establece una fundamentación sólida sobre la importancia de la enseñanza de la esgrima en el Colegio Oriental. Cosario no solo resalta los beneficios físicos de esta disciplina, sino que también subraya su dimensión moral y educativa, planteando que la esgrima, lejos de limitarse a los duelos de honor, puede contribuir de manera significativa al desarrollo integral del individuo.

En su defensa de la esgrima, el autor desafía las concepciones predominantes de su tiempo, que tendían a reducir este arte a una práctica belicosa y marginal. Cosario sostiene que, comprendida desde una perspectiva educativa, la esgrima revela un conjunto de ventajas físicas y psíquicas. Las posturas y movimientos que exige proporcionan firmeza,

equilibrio y flexibilidad al cuerpo, fortalecen los huesos del pecho y ayudan a prevenir enfermedades. Alineado con las corrientes higienistas de la época, Cosario destaca estos beneficios terapéuticos, que refuerzan el valor de la esgrima dentro de la formación corporal. En palabras del propio autor:

Vulgarmente se cree que la esgrima no tiene otra tendencia, que defender el honor a la sangre humana, por eso fue uno de los ramos más proscritos y quizás más descuidado en Educación. Sin embargo, siempre que se haya mirado este noble arte bajo su verdadero punto de vista, no se ha podido desconocer su mérito y sus utilidades.

Las bellas posiciones y actitudes que exige tienen por objeto dar al cuerpo humano rectitud, firmeza, y equilibrio; sus prácticas comunican al pecho, hombros, y al cuello, la disposición más cómoda y favorable para toda clase de movimientos. El juego variado de los miembros, mientras el cuerpo mantiene su firmeza y a los músculos una flexibilidad extraordinaria. Los huesos del pecho se ensanchan y fortifican, evitando de este modo un gran número de dolencias peligrosas, y la continua observación ha demostrado que aquellos que practican la esgrima gozan de larga vida y buena salud. Tamaños consideraciones unidas a la elegancia de las posturas y a la defensa de la persona contribuyen a dar a la Esgrima como parte de la Educación, una importancia, que no debe perderse de vista: y que debe ocupar el frente de los ejercicios gimnásticos (...), (Revista Oficial. 21 de febrero de 1839, Año 2. N° 71.p.4).

El reconocimiento de la esgrima como una habilidad vinculada a la élite social refuerza su papel en la configuración simbólica del poder y la distinción en el siglo XIX. No se trataba únicamente de una práctica gimnástica, sino de un marcador de prestigio, en tanto que su dominio reflejaba honor y superioridad dentro de la jerarquía aristocrática.

Como señala Vigarello (2005), la esgrima y el baile no solo constituían prácticas corporales asociadas al refinamiento, sino que, dentro de la cultura de la élite, operaban como mecanismos de legitimación social. Su dominio reforzaba el carácter exclusivo de quienes accedían a su enseñanza, estableciendo una frontera simbólica entre la aristocracia y los sectores populares.

Ambos eran considerados atributos esenciales para la distinción masculina, consolidando un modelo de caballeridad donde el cuerpo, educado en la gracia y la disciplina, se convertía en un signo de estatus y pertenencia a la élite.

El Colegio Oriental, con su innovadora propuesta curricular, aspiraba a emular los estándares educativos de prestigiosas instituciones europeas, alineándose con los valores culturales predominantes en la aristocracia de la época. Aunque las prácticas consideradas "de adorno" no formaban parte del currículo obligatorio, su inclusión en el plan de estudios reflejaba el afán de la élite social por dotar a sus hijos de una educación integral.

Este enfoque no solo les proporcionaba una formación intelectual rigurosa, sino que también fomentaba su desarrollo moral, físico y estético, estableciendo una clara diferenciación con los estudiantes de las escuelas públicas. La oferta académica del Colegio, por tanto, reafirmaba la distinción de la clase alta, en un contexto en el que la educación operaba como un símbolo de estatus y exclusividad.

Además de su currículum, el Colegio Oriental proyectaba su prestigio a través de la indumentaria de sus estudiantes, consolidando una estética de la distinción acorde con su carácter elitista.

El uniforme ceremonial, meticulosamente diseñado, no solo simbolizaba la pertenencia a la institución, sino que también representaba una forma de disciplinamiento del cuerpo masculino. Este atuendo incluía una “levita negra con cuello de terciopelo azul celeste, pantalón azul subido, una banda fajada con los colores patrios adornada con borlas de plata, una medalla con el lema del Colegio y una gorra negra con galón de oro” (Vidal, Vargas, Semidel, Guerrero, Bomben, 1838, p. 4).

Más que un simple código de vestimenta, la uniformidad construía una imagen de poder y exclusividad, evocando las prácticas de las academias militares y los colegios aristocráticos europeos. Así, la vestimenta no solo actuaba como marcador de identidad grupal, sino que también reforzaba el ideal de masculinidad civilizada y contenida, característico de los modelos pedagógicos decimonónicos.

El Colegio Oriental, con su reglamento meticuloso y sus restricciones severas, delineaba un espacio educativo altamente normado, donde la disciplina y el orden estructuraban la vida cotidiana. En este contexto, la gimnástica se erigía como una de las pocas actividades permitidas, lo que evidencia su estatus privilegiado en la formación de las élites. A diferencia de los juegos o las actividades lúdicas —prohibidos junto con el consumo de tabaco y alcohol—, la gimnástica era concebida como una práctica formativa orientada a moldear el cuerpo y fortalecer la voluntad, en sintonía con los principios disciplinarios que regían la vida escolar. (Vidal, Vargas, Semidel, Guerrero, Bomben, 1838).

Este control disciplinario se complementó con la incorporación de la esgrima y el baile, prácticas que, aunque concebidas como ornamentales, operaban como herramientas de refinamiento social y codificación del buen porte. Estas lecciones no solo contribuían a la construcción de una imagen distinguida, sino que también reforzaban el ideal de masculinidad aristocrática, que combinaba vigor físico con cortesía y autocontrol. Así, la enseñanza del cuerpo en el Colegio Oriental articulaba elementos estéticos y normativos, orientados a moldear conductas y legitimar el prestigio de las élites sociales.

Como han señalado Vigarello y Holt (2005), en el siglo XIX los discursos sobre la gimnasia y el deporte en la élite estaban atravesados por una lógica de regulación moral y social, en la que la formación del cuerpo debía integrar fortaleza y gracia, disciplina y distinción. Desde esta perspectiva, la gimnástica ornamental promovida por el Colegio Oriental operaba como un mecanismo de diferenciación que vinculaba el desarrollo corporal con la reproducción de las jerarquías sociales.

El Colegio Oriental, en su enfoque hacia la gimnástica, el baile y la esgrima, representa un ejemplo claro de la etapa ornamental en el proceso de institucionalización de las prácticas corporales en la educación uruguaya del siglo XIX. Su carácter privado y elitista lo convirtió en un espacio donde estas disciplinas se impartían fuera del horario académico regular, configurando una educación diferenciada, reservada a los sectores acomodados. En el marco de un régimen de internado, las clases de esgrima se realizaban en las tardes y noches, reafirmando así la apropiación selectiva de modelos pedagógicos europeos y su adaptación a los códigos culturales locales.

Inspirada en un ideal de refinamiento corporal, esta propuesta formativa combinaba la enseñanza académica con prácticas ornamentales, revelando una concepción de la educación física aún distante de los principios higienistas que más tarde predominarían en el sistema público. El desarrollo del cuerpo no se concebía principalmente como un medio para preservar la salud o prevenir enfermedades, sino como parte de una formación orientada a proyectar elegancia, distinción y control simbólico.

Como señalaba ya en 1839 la Revista Oficial, la esgrima exigía “bellas posiciones y actitudes” destinadas a “dar al cuerpo humano rectitud, firmeza y equilibrio”, consolidando un ideal estético que trascendía lo funcional. Esta visión, aunque incorporaba ciertos

elementos de la medicina higienista de la época, estaba subordinada a una lógica de legitimación cultural que vinculaba cuerpo, prestigio y capital simbólico.

De este modo, el Colegio Oriental no solo evidenciaba la creciente presencia de la gimnástica en el ámbito educativo, sino que encarnaba la tensión entre la formación intelectual y la educación del cuerpo dentro del universo simbólico de las élites. Esta propuesta educativa revela, en definitiva, una concepción de la educación física orientada más al refinamiento social que a la salud pública, inscribiendo el cuerpo en una lógica de diferenciación simbólica, donde las formas de presentarse, moverse y conducirse constituían parte del capital cultural de los sectores privilegiados.

Como señalaba Horacio, “lo dulce con lo útil”, una máxima que sintetizaba la articulación entre la formación moral, el refinamiento social y las prácticas ornamentales, en función de un ideal de civilización propio del ideario aristocrático.

2.5 Gimnasia escolar en Uruguay: Entre la ornamentación y el disciplinamiento corporal en el Colegio Nacional

La transformación del Gimnasio Nacional en el Colegio Nacional en 1849 (Araujo, 1911) constituye un episodio clave en el proceso de institucionalización de lo que, décadas más tarde, se conocerá como gimnasia escolar en Uruguay. A diferencia de las experiencias privadas analizadas en apartados anteriores, esta iniciativa promovida por el Estado incorporó la gimnástica, el baile y la esgrima en una institución pública, aunque aún reservada a sectores sociales privilegiados.

Dichas prácticas de adorno, aún no formalizadas como asignaturas, cumplían una función ambivalente: por un lado, operaban como recursos estéticos y distintivos; por otro, comenzaban a adquirir un sentido normativo y disciplinario, en sintonía con las nuevas exigencias del aparato escolar. En este apartado se analiza esa doble función formativa y de control social, así como las tensiones derivadas de su incorporación institucional.

El Decreto de creación del Colegio Nacional (Montevideo, 28 de junio de 1849) fundamentó esta decisión en términos patrióticos, al destacar la educación como pilar de la nación. Su artículo 3.º dispuso la adopción del programa del Gimnasio Nacional de 1847, lo que garantizó la continuidad de estas prácticas (Araujo, 1911). Aunque introducidas con

finos ornamentales, también comenzaron a operar como herramientas de control corporal y social. Cabe señalar que la denominación "pública" aludía a la propiedad estatal del establecimiento, no a la gratuidad de la enseñanza.

Desde una perspectiva sociocultural, estas prácticas corporales contribuyeron a moldear un habitus específico en los sectores sociales privilegiados, naturalizando posturas, gestos y comportamientos considerados legítimos (Bourdieu, 1997). Dussel y Caruso (1999) interpretan el espacio escolar como un dispositivo regulador de cuerpos y movimientos, lo que permite entender cómo estas prácticas, si bien ornamentales, operaban como mecanismos pedagógicos de control simbólico y normativo.

En agosto de 1851, el periódico *La Mariposa*²⁹ publicó la aprobación ministerial del Código del Colegio, firmado por Manuel H. Obes, compuesto por 112 artículos que regulaban diversos aspectos de la vida escolar (*La Mariposa*, 18 de julio de 1851, N.º 21, p. 167). Los artículos 18, 80, 81 y 105 revelan una preocupación explícita por la moral y la disciplina en los momentos de recreo:

Art. 18. (Sobre el vice-rector) Velar por que los alumnos mantengan moderación y decencia durante las horas de recreo, y asegurarse de que sus juegos contribuyan al desarrollo físico.

Art. 80 Es falta gravísima jugar algún interés por pequeño que sea; los juegos solo deben tener por objeto el recreo y el ejercicio corporal.

Art. 81. El Rector se esmerará en proporcionar maestros de música principalmente vocal, de baile y gimnástica.

Art. 105. Desde que concluyan las clases por la tarde, hasta el toque de oraciones, será tiempo de recreo para los colegiales (*La Mariposa*, 31 de agosto de 1851. Año 1, N.º 27, p. 6).

Lejos de constituir esferas separadas, la ornamentación y el disciplinamiento corporal operaban de forma dialéctica en el Colegio Nacional. Prácticas como el baile y la esgrima no solo otorgaban un capital simbólico de distinción a las élites, sino que también funcionaban como tecnologías de poder que imprimían en los cuerpos la disciplina del

²⁹ El contenido del Reglamento, así como su aprobación por parte del Gobierno, ha sido registrado en varias ediciones del diario *La Mariposa*. "Con este motivo, le es grato al que firma, acusar recibo a la preciada nota y comunicarle al Sr. Rector que el Gobierno se ha ocupado del indicado Reglamento, y que con esta fecha queda sancionado en todas sus partes mandando a la vez, que se cumpla, que se publique por la prensa periódica y se haga una impresión suelta de hasta 500 ejemplares, que se pasarán a ese Colegio a los efectos ulteriores. Dios guarde al Sr. Rector, muchos años. Manuel H. Obes. (*Diario la Mariposa*, 18 de julio de 1851. N.º 21, p. 167).

movimiento preciso, la interiorización de reglas y la obediencia a la autoridad docente (Foucault, 2002). El decoro exigido en la vestimenta y la conducta se proyectaba incluso sobre los momentos de recreo, donde la moderación en el juego revelaba una pedagogía integral del control corporal que trascendía la dimensión meramente estética.

La regulación también alcanzaba la vestimenta y los enseres personales, evidenciando la adhesión del Colegio a modelos pedagógicos inspirados en estándares europeos. Según *La Mariposa* (1851, Año I, N.º 25, p. 5), el uniforme incluía frac, pantalón, chaleco, sombrero negro y una banda azul celeste con borla blanca, que cruzaba desde el hombro derecho al costado izquierdo. Se permitía el uso de casaca corta y gorra para menores de catorce años. Además, se exigía ropa de recambio, objetos de higiene personal, cama completa y un libro devocionario, con recomendaciones explícitas sobre la limpieza y el buen estado de todos estos elementos. Esta normativa consolidaba un ideal de decoro, distinción y control corporal desde la vida cotidiana escolar.

Asimismo, se exigían dos levitas, palto o chaquetas de color oscuro, dos pantalones, dos chalecos, dos corbatas y dos pares de zapatos. También eran necesarios cuatro pañuelos, un cubierto de mesa, un baúl, un lavatorio con espejo y peines, una cama de tablas, un colchón, cuatro sábanas, dos cobertores, dos almohadas, cuatro fundas, una silla de madera, un libro devocionario y un ejercicio cotidiano. Los medios pensionistas solo debían traer el uniforme para los días en que se requiriera, junto con un cubierto de mesa y un ejercicio cotidiano. Se recomendaba renovar la ropa blanca semanalmente y las demás prendas siempre que fuera necesario, con el fin de preservar la higiene y la decencia (La Mariposa, 17 de agosto de 1851, Año I, N.º 25, p. 5).

El sistema de becas para estudiantes del interior³⁰, implementado en 1853 durante el gobierno de Giró (Araujo, 1900), amplió el acceso al Colegio Nacional, aunque bajo criterios selectivos que mantenían las jerarquías sociales. Por su parte, los registros documentales indican un rápido incremento de la matrícula del Gimnasio Nacional en 1847, que pasó de cinco a sesenta alumnos en pocos meses (Acevedo, 1933). Este

³⁰ En 1853, Uruguay estaba dividido en 13 departamentos: Montevideo, Canelones, Cerro Largo, Colonia, Durazno, Florida, Maldonado, Paysandú, Salto, San José, Soriano y Tacuarembó. Posteriormente, se crearían los departamentos de Flores en 1855, Río Negro en 1868 y Rivera en 1884, completando así la división actual de 19 departamentos.

crecimiento coincidió con la organización de un plan de estudios que diferenciaba entre la enseñanza teórica, impartida en la Universidad, y las prácticas corporales reservadas a los estudiantes de tiempo completo del Colegio Nacional.

El aumento de estudiantes y la necesidad de espacio impulsaron el traslado del Colegio Nacional a la Villa de la Unión en 1853, una decisión que generó resistencias entre docentes y autoridades, y derivó en la anexión de una Escuela Pública al mismo edificio (Araujo, 1901). Documentación del archivo personal de Eduardo Acevedo (1839, caja N.º 1, “Gimnasio y Colegio Nacional”, carpeta 19, Archivo General de la Nación) respalda este crecimiento, aunque no se consigna allí un programa específico de gimnástica.

Sería precisamente en esta escuela anexa donde, años más tarde, Juan Manuel Bonifaz desarrollaría una propuesta pedagógica integral. En 1856, Pedro Bustamante propuso su designación como director, con el objetivo de realzar el perfil institucional del Colegio Nacional conforme a las aspiraciones del decreto fundacional de 1849. La escuela, ya incorporada a la Universidad Menor, contaba con financiamiento municipal (Araujo, 1900, p. 75). En 1858, Bonifaz presentó su *Programa de instrucción intelectual y moral, y de la educación física*, marcando un intento de estructurar pedagógicamente la enseñanza en su conjunto. Para 1857, el plan de estudios del Colegio ya incluía disciplinas como gimnasia y esgrima (Acevedo, 1933).

Estas lecciones complementarias, orientadas principalmente a los alumnos pensionados que residían en el Colegio fuera del horario lectivo, reforzaban el ideal de refinamiento corporal y moral de las élites. En este marco, dichas prácticas funcionaban como mecanismos de regulación simbólica (Bourdieu, 1997), donde el uso del uniforme y las estrictas normas de conducta convertían el cuerpo estudiantil en una superficie visible de distinción social y pertenencia institucional.

Esta dimensión simbólica se articula con la noción de dispositivo desarrollada por Foucault (2002) y retomada por Dussel y Caruso (1999), quienes interpretan la escuela como un espacio cuidadosamente organizado para la regulación de cuerpos y movimientos. En ese marco, la gestión de De la Peña promovía la enseñanza de gimnástica, baile y

música como parte del régimen escolar, integrando estas prácticas a una lógica educativa donde el cuerpo debía ser moldeado según ideales morales y de orden propios de las élites liberales. El reglamento de 1851 prescribía estas lecciones junto con normas estrictas de tiempo, conducta y vestimenta, consolidando un habitus ajustado a los valores dominantes.

En suma, la incorporación de la gimnasia, el baile y la esgrima en el Colegio Nacional respondió a una doble estrategia: reforzar la distinción social y consolidar el control de los cuerpos bajo una racionalidad pedagógica alineada con los marcos normativos del liberalismo decimonónico.

2.6 Juan Manuel Bonifaz: De la enseñanza privada a la escuela pública, un innovador en la educación física inspirado en el modelo europeo

El legado pedagógico de Juan Manuel Bonifaz³¹ revela una experiencia singular en los orígenes de la educación física escolar en Uruguay. Su propuesta osciló entre el modelo ornamental predominante en los colegios privados y un incipiente intento de institucionalización en la enseñanza pública. Si bien su programa educativo incluyó ejercicios gimnásticos en la Escuela de la Unión en 1858 (De Marco, 2019), su implementación fue esporádica y limitada a "algunos días" dentro del calendario escolar. Este carácter marginal responde al contexto educativo del período, donde la gimnástica aún se concebía como una práctica complementaria asociada a la disciplina y la higiene escolar.

No obstante, el caso de Bonifaz resulta relevante porque fue uno de los primeros en incluir explícitamente el concepto de "educación física" en el título de su programa escolar público, dejando testimonio de un temprano intento por institucionalizar estas prácticas en el sistema educativo uruguayo. Esta experiencia, aunque parcial, se inscribe en un proceso más amplio de reconfiguración pedagógica que culminaría en la consolidación de la gimnasia en las décadas siguientes.

³¹ Juan Manuel Bonifaz nació el 9 de junio de 1805 en la provincia española de Castilla la Vieja, cerca de Logroño. "Hizo sus estudios primarios en Quintana, un pueblo de la Provincia de Álava, y cursó los superiores en la ciudad de Logroño, mereciendo desde entonces la recomendación de sus preceptores, D. Andrés Garrido y D. Domingo Marauri, por su aplicación y progresos. Bajo su dirección, sobresalió en el estudio de la lengua latina, en las matemáticas y en la filosofía" (El Iris, Montevideo, 15 de octubre de 1864. Año 1, N° 13, pp., 201-203). "Desde joven mostró una clara inteligencia y un ingenio destacado, así como una nobleza de corazón y una perseverancia inquebrantable. Antes de llegar al Río de la Plata, pasó por Francia con su tío sacerdote, donde apreció la gimnasia en ese país, lo que influyó mucho en su visión de la educación", (El Día, 11 de noviembre de 1934, Montevideo. Año 3, N.º. 108).

Desde esta perspectiva, el análisis que sigue explora dicha experiencia atendiendo a dos dimensiones: por un lado, como expresión de la denominada gimnasia ornamental, propia de los colegios privados y vinculada a la formación elitista; y por otro, como un primer indicio de institucionalización, dado que Bonifaz trasladó estas prácticas al ámbito público.

Para comprender el alcance de esta propuesta, es fundamental considerar la trayectoria de Bonifaz, destacado pedagogo del Río de la Plata, desarrolló en la primera mitad del siglo XIX un enfoque educativo integral que combinaba instrucción intelectual, moral y física. Formado en métodos europeos y enriquecido por las ideas avanzadas que observó en Francia, adaptó estos conocimientos para implementar un programa educativo pionero (MEC, 1886).

Con la creación de su programa, que incluía tanto ejercicios gimnásticos como canciones rimadas, Bonifaz consolidó una visión educativa innovadora que también aplicó cuando asumió la dirección de la escuela pública de la Unión en 1858. Su enfoque promovía la educación física junto con el aprendizaje académico, estableciendo así las bases de una pedagogía integral orientada a la formación completa del alumnado.

Al llegar a la región, Bonifaz se encontró con un sistema escolar influido por el modelo lancasteriano³², aunque aún marcado por métodos rígidos y arcaicos. Como documenta *El Monitor de la Educación Común* (1886), proponía que "a los excesos de la labor de la mente en que se incurría a expensas de la salud del cuerpo, los ejercicios gimnásticos [debían servir] como medio de educar a la vez... las fuerzas musculares y nerviosas que concurren a la actividad personal" (*El Monitor de la Educación Común*, Año VII, N° 101, agosto de 1886, p. 2).

Con el tiempo, Bonifaz consolidó un enfoque pedagógico propio, integrando diversas disciplinas en su propuesta educativa. En una publicidad del colegio, publicada en

³² El modelo lancasteriano, también conocido como sistema monitorial o de ayuda mutua, fue introducido en la región como una alternativa a la Escuela Filosófica Popular. Su carácter importado permite analizarlo desde enfoques de historia global, transnacional y comparada, así como desde la perspectiva poscolonial (Faget, 2024). En el contexto de las guerras de independencia, este sistema se adoptó como una estrategia para ampliar la educación formal con recursos limitados. Según Bralich (2019), su funcionamiento se basaba en la enseñanza de un grupo reducido de estudiantes por parte de un maestro, quienes luego actuaban como monitores para transmitir el conocimiento a un número mayor de compañeros.

el Comercio del Plata (1849), se destacaba la oferta de enseñanza de Lectura, Escritura, Gramática Castellana y Aritmética, junto con Álgebra, Geometría, Filosofía, Taquigrafía e idiomas como el francés, inglés, italiano y latín. Según esta fuente, estos contenidos eran impartidos con métodos compuestos por el propio Bonifaz, lo que reflejaba su intención de sistematizar la enseñanza a partir de su experiencia y formación pedagógica.

En sus honores póstumos³³, Francisco Pérez, en un discurso publicado en El MEC (1886), resaltó su lucha contra la enseñanza mecánica y memorística, destacándolo como un reformador que elevó la educación por encima del rigor y el castigo, guiándola hacia la disciplina y la obediencia a través del respeto y la comprensión.

Bonifaz también se destacó como escritor, publicando libros como Ortografía Castellana (1842), Lectura Poética para la Juventud Oriental (1858) y Canto Gramatical (1855), obra que alcanzó cinco ediciones para 1869 y fue elogiada por Sarmiento³⁴ como un modelo avanzado en la enseñanza de la lectura (El Iris, 1864). Entre sus ceremoniosas evaluaciones, Bonifaz empleaba rimas didácticas como recurso pedagógico. Este enfoque innovador para su época ofrecía una descripción del cuerpo humano a través de versos que acompañaban los ejercicios gimnásticos, como se ilustra en las siguientes cuartetas.

³³ El fallecimiento de Bonifaz en 1886 fue un acontecimiento relevante en la historia educativa de la región, aunque su figura ha quedado injustamente relegada al olvido. A pesar de su papel fundamental en los orígenes de la educación física escolar en Uruguay, su contribución como pionero en la incorporación de ejercicios gimnásticos y el canto en las escuelas públicas no ha recibido el reconocimiento que merece. Según el MEC (1886), su propuesta pedagógica ponía énfasis en la armonización de la actividad mental y física como base del aprendizaje.

³⁴ Textuales palabras de Sarmiento; “El sistema del Sr. Bonifaz, es el primer paso dado de una manera efficacísima en el método de enseñar gradualmente a leer, con ejercicios preparados para cada combinación de sílabas, y la instrucción primaria le debe un inmenso servicio — Lo que yo he hecho después no es más que una aplicación de aquella invención, que me hago un deber de encomiar” (El Iris, 1864 Año I, N° 13, p.202).

Como atalaya que eleva
sus miradas hacia el cielo
mi cabeza está asentada
en lo más alto del cuerpo.
El hueso llamado fémur
en cada muslo se encuentra;
la tibia y el peroné
se encuentran en cada pierna.

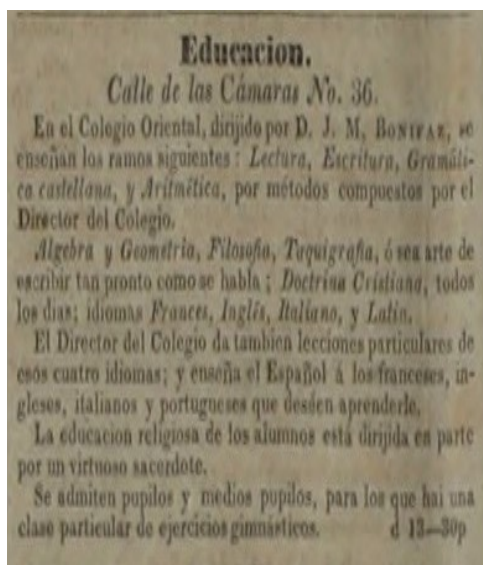
(El Día, 11 de noviembre de 1934, Montevideo. Año 3, N. °. 108, p. 8).

La combinación de instrucción intelectual, rimas educativas y ejercicios físicos fue un recurso innovador que buscaba equilibrar el aprendizaje académico con el desarrollo físico de los estudiantes.

Como se puede observar en la publicidad (imagen 6), los ejercicios gimnásticos estaban destinados exclusivamente a los alumnos pupilos y medios pupilos que vivían en el internado, cuyos padres pagaban adicionalmente por las clases particulares. Además, se observa la característica de la etapa ornamental en el Colegio de Bonifaz, ubicado en la Calle de las Cámaras, N. ° 36. Se observa que se enseñaban diversas materias como Lectura, Escritura, Gramática Castellana y Aritmética, utilizando métodos compuestos por el director.

También se ofrecían clases de Álgebra y Geometría, Filosofía, Taquigrafía, Doctrina Cristiana, así como de idiomas: francés, inglés, italiano y latín. El director daba lecciones particulares de estos idiomas y enseñaba español a extranjeros. La educación religiosa de los alumnos estaba a cargo de un virtuoso sacerdote (Comercio del Plata, 17 de diciembre 1845, Montevideo, Año I, Núm. 65, p.4).

Imagen 6 Colegio Oriental de Bonifaz

**Educación.**

Calle de las Cámaras No. 36.

En el Colegio Oriental, dirigido por D. J. M. Bonifaz, se enseñan los ramos siguientes: Lectura, Escritura, Gramática castellana, y Aritmética, por métodos compuestos por el Director del Colegio.

Álgebra y Geometría, Filosofía, Taquigrafía, ó sea arte de escribir tan pronto como se habla; Doctrina Cristiana, todos los días; idiomas Francés, Inglés, Italiano y Latín.

El Director del Colegio da también lecciones particulares de los cuatro idiomas; y enseña el Español á los franceses, ingleses, italianos y portugueses que deseen aprenderlo.

La educación religiosa de los alumnos está dirigida en parte por un virtuoso sacerdote.

Se admiten pupilos y medios pupilos, para los que hay una clase particular de ejercicios gimnásticos.

Fuente; Comercio del Plata, 3 de marzo, 1849. Montevideo, Año IV, número 946.

La experiencia pedagógica de Bonifaz representa un antecedente relevante en la historia de la educación física en Uruguay. Su labor, desarrollada tanto en el ámbito privado como en el sistema escolar público, evidencia un intento por integrar los ejercicios gimnásticos en el currículo educativo. Este proceso se enmarcó en un contexto de transición desde modelos pedagógicos tradicionales hacia propuestas formativas más integrales.

Este esfuerzo por formalizar la educación física debe comprenderse en el marco del proceso de reorganización del sistema educativo uruguayo, que en aquel período consolidaba sus vínculos con la Universidad de la República. En sus inicios, esta institución mantuvo una relación estrecha con la educación primaria, dado que los miembros fundadores del Instituto de Instrucción Pública (IIP) —creado en 1847— pasaron a integrar el Consejo Universitario, estableciendo una conexión orgánica entre ambas instituciones (Ardao, 1950).

El plan universitario de 1849 otorgó al IIP la dirección exclusiva de la enseñanza primaria en toda la República, con el fin de uniformar y sistematizar la educación pública. Esta estructura se mantuvo hasta abril de 1875, cuando José Montero ordenó su supresión

en el marco de las transformaciones que precedieron a la Ley de Educación Común de 1877, impulsada por José Pedro Varela (Araujo, 1900; De Marco, 2019).

En este contexto³⁵, Bonifaz fue designado en 1856 como director de la escuela adjunta a la Universidad Menor en La Unión. Dos años después, implementó un programa que incluyó ejercicios gimnásticos como parte de las prácticas escolares (De Marco, 2019). En dicho plan se establecía que "Desde las doce hasta las doce y media los alumnos descansan, se lavan y peinan, y algunos días hacen ejercicios gimnásticos de fácil ejecución. En los momentos de descanso suelen a veces también recibir los alumnos lecciones de urbanidad" (1858. AHM-EX JEA, 1858, c. 14, De Marco, 2019, p. 191). Esta propuesta reflejó un esfuerzo por incluir la gimnasia en el esquema educativo, aunque con un rol secundario, subordinado a prácticas de higiene y disciplina.

Un aspecto distintivo de la propuesta pedagógica de Juan Manuel Bonifaz fue la incorporación del canto como herramienta didáctica complementaria. En su obra *Canto Gramática* (1855), Bonifaz empleó rimas educativas que describían, entre otras cuestiones, el cuerpo humano y acompañaban las prácticas gimnásticas. Esta combinación de canto y ejercicio corporal evidenciaba una estrategia pedagógica que buscaba favorecer la memorización y el desarrollo de habilidades motrices en sus estudiantes.

Resulta relevante señalar que Francisco Berra, quien fuera alumno de Bonifaz, recordó en su obra *La Salud y la Escuela* (1888) el particular método del maestro, destacando su habilidad para mantener el orden en el aula mediante gestos y señales, reduciendo al mínimo las instrucciones verbales. Según Berra, Bonifaz lograba dirigir las actividades cotidianas del aula, incluyendo los ejercicios gimnásticos y el canto, con movimientos miméticos y golpes de regla, creando un entorno disciplinado que garantizaba el silencio y la concentración de los alumnos. Esta práctica pedagógica, que combinaba el

³⁵ Durante la segunda mitad del siglo XIX, el sistema escolar público en Montevideo experimentó una expansión progresiva que, aunque consolidada bajo la administración de Venancio Flores (1865-1868), se había gestado desde la década de 1850. En 1850, el rector Lorenzo Fernández mencionó la existencia de 22 escuelas públicas bajo la supervisión del Instituto de Educación Pública, mientras que en 1862 Montevideo contaba con 20 escuelas públicas y una matrícula de 1817 alumnos. Sin embargo, para marzo de 1865, las clausuras derivadas de la inestabilidad política redujeron la cantidad de establecimientos a 13, con un total de 1820 alumnos. Pese a ello, en 1867 se registró una rápida recuperación, alcanzando 38 escuelas públicas y una matrícula total de 1842 niños y 2077 niñas. Entre el 20 y el 25 % de los niños en edad escolar asistían a instituciones públicas, sin incluir las tres escuelas gratuitas vinculadas a la Universidad de la República, la Sociedad Filantrópica y la Asociación San Vicente de Paul (Ardao, 1950, De Marco, 2019).

control gestual con el uso del canto, se inscribía en un enfoque didáctico innovador para su tiempo.

Para comprender adecuadamente la propuesta pedagógica de Bonifaz es necesario situarla en un contexto más amplio, atendiendo a las prácticas educativas europeas que antecedieron y posiblemente influyeron en su visión pedagógica. En tal sentido, resulta especialmente relevante la experiencia desarrollada por David Stow en su escuela de Glasgow, establecida en 1824. Stow enfatizó la importancia del canto y el ejercicio corporal como parte de una formación integral, elementos que Bonifaz incorporó en su práctica docente, adaptándolos al contexto rioplatense.

Tal como documentan Caruso y Dussel (1999), Stow implementó un método que integraba sistemáticamente ejercicios físicos con el aprendizaje académico cotidiano, proponiendo concretamente que: “los ejercicios físicos debían hacerse mientras se aprendían los números y el alfabeto, levantando un brazo o una pierna junto a la vocal deletreada o el número dicho en voz alta” (Caruso y Dussel, 1999, p. 133).

La experiencia posterior de Bonifaz en Uruguay, reflejada en su obra *Canto Gramatical* (1855), presenta significativas similitudes con este enfoque pedagógico integral propuesto por Stow. Las rimas educativas utilizadas por Bonifaz, diseñadas específicamente para acompañar ejercicios gimnásticos, representaban un mecanismo innovador que articulaba el aprendizaje intelectual con el disciplinamiento corporal.

Esta metodología, además de facilitar el aprendizaje, promovía una sinergia entre el desarrollo intelectual y corporal del alumnado. Dicha estrategia, además guarda cierta similitud con la experiencia de Francisco Amorós. En ambos casos, el canto fue concebido como un medio para potenciar la memorización de conceptos y reforzar la práctica gimnástica. Este enfoque resulta significativo porque anticipó, en cierta medida, el valor que el canto adquiriría en la reforma varelana como elemento de formación integral.

Pese a estos avances, la propuesta de Bonifaz se mantuvo en los límites de una práctica marginal dentro del calendario escolar. Sus ejercicios gimnásticos, restringidos a ciertos momentos de descanso, no lograron integrarse de manera sistemática en el horario regular. Esta condición reafirma que su intento de institucionalización fue parcial y no

alcanzó la consolidación que posteriormente tendría la gimnasia en la educación pública uruguaya.

Desde la perspectiva de Bourdieu (1997), esta transformación puede interpretarse como una reconfiguración del habitus corporal, en la que el ejercicio físico dejó de ser un atributo exclusivo de las élites para convertirse en un mecanismo de regulación del comportamiento infantil en el ámbito escolar. En este sentido, la gimnasia y el canto no solo modelaban el cuerpo en términos físicos, sino que también instauraba disposiciones corporales alineadas con las normas de urbanidad y moral vigentes.

Aunque la incorporación de estas prácticas al espacio público amplió su alcance, su implementación continuó subordinada a valores normativos que enfatizaban el control corporal. Como señala Galak (2014), "toda educación es, en cierta medida, una pedagogía del cuerpo, en la que se ejercen relaciones de poder que configuran prácticas corporales y producen hexis institucionalizadas" (p. 135). En consecuencia, la gimnasia, aunque todavía ocupaba un lugar secundario dentro del currículo, implicaba la repetición sistemática de ejercicios destinados a moldear disposiciones corporales alineadas con los principios educativos dominantes del período.

Este proceso de resignificación se inscribe en lo que Bernstein (1990) define como una recontextualización pedagógica, es decir, la adaptación de un saber desde su espacio de producción original a un nuevo entorno educativo, donde adquiere un significado distinto y se rige por nuevas reglas de transmisión y apropiación. En este sentido, la experiencia de Bonifaz puede considerarse uno de los primeros intentos de recontextualización pedagógica de la educación física en Uruguay, vinculada a la influencia del modelo europeo, especialmente el propuesto por Francisco Amorós en Francia, cuyas prácticas gimnásticas combinaban ejercicios corporales con componentes educativos, higiénicos y morales.

El caso de Bonifaz evidencia que, si bien sus esfuerzos por incluir la educación física en la enseñanza pública no lograron consolidar plenamente esta disciplina como parte estructural del currículo escolar, su propuesta representó un antecedente relevante en la institucionalización de la gimnasia. Esta experiencia anticipó la posterior consolidación de estas prácticas en el marco del discurso higienista y disciplinario que caracterizó la educación pública uruguaya en las décadas siguientes.

Su legado adquiere especial relevancia al contrastarse con la dinámica de los colegios privados, donde la gimnástica se asociaba al refinamiento y al capital cultural de las élites. En cambio, en la escuela pública de la Villa de la Unión, bajo su dirección, los ejercicios gimnásticos se configuraron como una práctica accesible para los alumnos del barrio, aunque sin llegar a consolidarse como un modelo replicado en otras instituciones del período.

En definitiva, la propuesta de Bonifaz constituyó uno de los primeros intentos por institucionalizar la educación física en Uruguay, integrando ejercicios gimnásticos y técnicas rítmicas vinculadas al canto como parte de una formación armónica y equilibrada. Esta última dimensión resulta especialmente significativa, ya que el canto no solo acompañó los ejercicios gimnásticos, sino que también facilitó la memorización de conceptos, reforzando así su carácter pedagógico.

Influenciada por las corrientes europeas que Bonifaz conocía y adaptó, su propuesta evidencia un enfoque innovador para su tiempo y constituye un antecedente relevante en la historia educativa del Uruguay. Su legado temprano no solo se manifestó en la reconfiguración del *habitus* corporal en la escuela, sino también en el incipiente reconocimiento de la educación física como un saber pedagógico dentro de la enseñanza pública.

2.7 De la distinción ornamental a las primeras reconfiguraciones pedagógicas del cuerpo: saberes, actores y discursos en disputa (1858–1867)

La incorporación de los ejercicios gimnásticos en las capitales departamentales uruguayas transitó desde un estado inicial predominantemente ornamental, impulsado por iniciativas privadas concentradas casi exclusivamente en colegios de Montevideo, hacia una fase progresivamente más estructurada durante la segunda mitad del siglo XIX. Aunque ya en 1858 Juan Manuel Bonifaz había incluido estos ejercicios en su programa escolar en la Escuela de la Unión, su aplicación no se expandió institucionalmente ni fue replicada de forma sistemática en otros centros públicos.

En este contexto de aspiraciones aún distantes de la realidad educativa nacional, Alejandro Magariños Cervantes emerge como figura pionera al proponer, también en 1859, la inclusión de ejercicios gimnásticos y natación en los colegios departamentales. Sus planteamientos, inspirados en modelos pedagógicos europeos, evidencian la tensión entre un proyecto de educación física integral y las limitaciones materiales y culturales del país. Comprender estas iniciativas tempranas resulta clave para explicar cómo la gimnasia escolar transitó desde ideales ilustrados hacia formas incipientes de implementación concreta, anticipando su posterior institucionalización.

En efecto, la figura de Magariños Cervantes reaparece casi dos décadas después, desempeñando un papel central en la Comisión de Revisión y Redacción de la Legislación Escolar de 1876. Su intervención fue decisiva, dado que dicha comisión modificó sustancialmente el proyecto original presentado por José Pedro Varela, impidiendo así su aprobación en la forma inicial. No obstante estas modificaciones, Magariños Cervantes contribuyó activamente en la redacción del Decreto-Ley N° 1850 de 1877, el cual estableció finalmente la obligatoriedad de la gimnasia en las escuelas. Esta influencia tardía encuentra su origen precisamente en aquellos primeros planteamientos expresados en 1858.

En 1859, Magariños Cervantes había mostrado un marcado interés en la incorporación de los ejercicios gimnásticos y natación en la educación escolar. Dicho interés se refleja en una carta dirigida al Sr. D. J. T. Egaña en Mercedes, Uruguay, fechada el 15 de enero y publicada posteriormente en el semanario Literatura del Plata en 1859. En este documento temprano, Cervantes manifestaba explícitamente su apoyo a la creación de colegios en las capitales departamentales y subrayaba la importancia del desarrollo físico como un componente esencial en la formación integral de la juventud.

Las materias propuestas abarcan una amplia gama de disciplinas. Entre ellas se encuentran las asignaturas fundamentales de lectura, escritura, aritmética, gramática castellana y el catecismo, las cuales podrían integrarse al plan de estudios del colegio. Además, se contempla la posibilidad de abordar en un lapso de tres o cuatro años las siguientes materias: Idiomas - inglés y francés. Matemáticas - geometría y trigonometría. Elementos de historia, geografía y retórica. Teneduría de libros por partida doble. Filosofía

- Psicología, ideología, física cosmografía y moral. Cervantes, fundamenta cada asignatura en su proyecto. Con respecto a la música, ejercicios gimnásticos y natación expresa:

El dibujo, la taquigrafía, la música, la natación y los ejercicios gimnásticos, por ejemplo, *son distracciones tan útiles como agradables*, y en materia de educación importa mucho no olvidar que la perfección del hombre y su dicha suprema en la tierra consiste principalmente en el equilibrio entre los dos elementos de que se compone: en el simultáneo y armónico desarrollo de sus potencias físicas y morales. Como dice la famosa frase de Horacio: "mens sana in corpore sano", según la cual los órganos y facultades en perfecto estado garantizan la salud y el vigor del cuerpo, transparentando la salud y la paz del alma. Cada una de las materias que he dejado expuestas daría lugar para escribir muchas páginas; pero basta enunciar los fundamentos en que descansan, para que toda persona medianamente ilustrada comprenda su importancia. Trazado el plan general de estudios que desearía ver plantado en el colegio, pasemos ya a los medios prácticos de convertir esto en realidad (Semanao Literatura del Plata, 18 de diciembre de 1859. Montevideo, las cursivas nos corresponden).

El pasaje nos ofrece una visión interesante del panorama cultural de mediados del siglo XIX, desde la perspectiva de las élites ilustradas de la época. Aunque Alejandro Magariños Cervantes admite no ser un especialista en el área, su propuesta de incluir la natación y los ejercicios gimnásticos en la educación departamental evidencia una preocupación temprana por el desarrollo físico en la formación escolar.

Este temprano interés por la natación como parte de la formación física encuentra eco años más tarde en las propuestas de John Lalor (1866) y en el discurso inaugural de la primera conferencia de maestros, pronunciado por José Pedro Varela en 1876, quien también mencionó esta práctica como parte de un modelo pedagógico integral, tal como se abordará en el capítulo siguiente.

Es relevante considerar que, en ese momento, los ejercicios gimnásticos no solo eran vistos como una actividad decorativa, sino también como un medio para fortalecer el cuerpo y proporcionar entretenimiento. La inclusión de la natación en los proyectos educativos de la época, aunque destacada por su potencial formativo integral, parecía más un ideal pedagógico que una práctica efectivamente realizable en el contexto escolar uruguayo.

Su implementación resultaba difícil de materializar debido a las limitaciones materiales, la falta de espacios adecuados y las dificultades logísticas que implicaba incorporar una actividad que exigía infraestructura específica y condiciones ambientales

controladas. Además, es plausible que sus veinte años de estancia en España influyeran significativamente en su visión, dado el contexto europeo en el que se desarrollaban estas prácticas.

La frase de Horacio, "mens sana in corpore sano", resalta la importancia de equilibrar la salud física y mental, principio que Magariños refleja al destacar el valor de la educación física en su correspondencia. Sin embargo, este enfoque contrastaba con la realidad del país. Una forma de entender este proceso de cambio es analizar cómo los ejercicios gimnásticos comenzaron a emerger en los discursos y proyectos educativos, marcando una de las características de la época ornamental.

Esta temprana preocupación por el desarrollo físico no solo se reflejaba en los planteamientos de Magariños Cervantes, sino que también coincidía con un incipiente discurso higienista que comenzaba a abrirse paso en Uruguay. Como señala Fernández Amodio (2022), entre 1829 y 1862 se promovieron en Montevideo los baños de mar como medida preventiva y curativa para diversas afecciones, incluida la sarna. Esta práctica, que trascendía el plano estrictamente medicinal para proyectarse como una forma de cuidado corporal, se complementó con la instalación de establecimientos cercanos a la costa, lo que revela una creciente preocupación por garantizar el acceso al agua en función de la salud del cuerpo.

En este sentido, la valoración del entorno acuático como recurso higiénico y curativo permite establecer un vínculo conceptual con las propuestas de Cervantes. Tanto su defensa de la natación como parte del currículo escolar como la promoción de los baños de mar comparten la noción de que el cuerpo debía ser fortalecido y disciplinado en función del vigor físico y la preservación de la salud. Si bien estas iniciativas aún se inscribían en un plano idealista, alejado de una implementación concreta en el sistema educativo nacional, evidencian un temprano interés por dotar a las prácticas corporales de un valor formativo y preventivo.

Este interés por el cuidado del cuerpo se proyectó posteriormente en experiencias que, aunque impulsadas desde el ámbito privado, consolidaron la noción de la educación física como parte del desarrollo integral del individuo. En este contexto, la apertura de los gimnasios Oriental (1863) y Nacional (1865), difundida en El Siglo, constituyó un nuevo

paso en esta dirección. El primero, dirigido por Jesús Cairo, promovía un modelo gimnástico basado en la combinación de la "salud", el "recreo", el "desarrollo" y la "robustez" corporal como parte de un enfoque pedagógico más sistemático, con horarios definidos y sustentado en principios científicos (Pérez Monkas, 2019).

Es relevante destacar que Cairo también figura como profesor en el Colegio Nacional (ver fotografía N.º 7), lo que permite inferir que las prácticas gimnásticas implementadas en ambas instituciones compartían metodologías similares. Esta coincidencia refuerza la idea de que el saber corporal promovido en este período circuló tempranamente entre diferentes ámbitos educativos, contribuyendo así a la posterior institucionalización de la gimnasia escolar.

Por otro lado, hacia el final de la etapa ornamental, se advierte la presencia de algunos colegios privados que incorporaban gimnasia, baile y esgrima en sus currículos. Entre ellos destacan el Colegio Oriental Germano (1865), el Colegio Nacional (1863) y el Colegio Politécnico de Salto (1873). Si bien estas disciplinas se concebían como parte de una formación de adorno y no como asignaturas con un carácter obligatorio o sistemático, su inclusión —como se observa en las publicidades de los colegios mencionados (ver fotografías 7, 8 y 9)— fue más bien esporádica en relación con la cantidad de instituciones educativas existentes en la época.

La coincidencia temporal entre la apertura de gimnasios particulares y la incorporación de prácticas gimnásticas en ciertos colegios privados resulta significativa. Ambas manifestaciones, aunque aún limitadas en su alcance, compartían una misma lógica educativa que privilegiaba el cultivo de cuerpos "fuertes" y "sanos" como parte del ideal de formación integral del individuo. Este fenómeno refuerza la idea de que, incluso en el marco de una educación predominantemente ornamental, se estaba gestando una red incipiente de prácticas corporales que anticipaba la posterior institucionalización de la gimnasia en el sistema educativo público.

En definitiva, la etapa ornamental no solo anticipó el fortalecimiento de la institucionalización de la gimnasia escolar, sino que también reveló una incipiente preocupación por el cuidado del cuerpo que trascendía el ámbito educativo. La propuesta de

Cervantes, la incorporación de prácticas gimnásticas en diversos colegios privados — aunque de forma de adorno—, el uso del agua como recurso curativo y la expansión de gimnasios particulares fueron expresiones convergentes de un discurso que proyectaba el fortalecimiento físico como parte del ideal de modernización social. Esta combinación de influencias externas y adaptaciones locales configuró un entramado cultural que resultó clave para la posterior consolidación de la gimnasia como disciplina escolar en Uruguay.

En esta misma línea, el artículo publicado por Laurindo Lapuente en el *Semanario Uruguayo* en enero de 1861 ofrece un testimonio ilustrativo del modo en que comenzaban a delinearse saberes pedagógicos sobre el cuerpo. Su formulación de la educación como una tríada —física, moral e intelectual— asigna un lugar específico a la dimensión corporal, aunque jerárquicamente subordinada a las otras dos. No obstante, al afirmar que “la educación física se reduce á la aplicación de las reglas higiénicas más indispensables, para la conservación de la salud; y á una serie de ejercicios gimnásticos ordenados con el objeto de desarrollar gradualmente las facultades físicas” (Lapuente, 1861, pp. 54,55), delimita con claridad el campo incipiente de intervención sobre el cuerpo dentro de una perspectiva pedagógica racionalista, higienista y gradualista.

Este tipo de definiciones —aún no institucionalizadas curricularmente, pero cargadas de prescripciones normativas— permiten comprender la etapa ornamental como un período en el que ciertos discursos sobre la educación física comenzaban a adquirir densidad conceptual y regularidad retórica. En ese marco, los ejercicios gimnásticos dejan de ser una práctica aislada o espontánea y empieza a formularse como un saber ordenado, dotado de finalidades formativas específicas. Tales formulaciones anticipan la futura constitución de la educación física como asignatura escolar, en un proceso que articuló discursos morales, higiénicos y pedagógicos en la configuración temprana de un campo disciplinar aún en gestación.

En este escenario de transición entre saberes médicos, discursos higienistas y proyectos pedagógicos, resulta pertinente detenernos en algunos documentos clave que

permiten visualizar cómo ciertas concepciones sobre el cuerpo, inicialmente formuladas en el ámbito de la medicina, comenzaron a codificarse en formas discursivas que luego serían recontextualizadas en el campo de la educación primaria.

A través del análisis comparado entre las propuestas de Laurindo Lapuente (1861) y Adolfo Brunel³⁶ (1862), observamos una progresiva delimitación de la educación física como un saber pedagógico con finalidades higiénicas, morales y formativas. Ambos autores —desde lugares disciplinares diferentes— coincidieron en destacar la necesidad de intervenir sobre el cuerpo infantil mediante prácticas ordenadas, regladas y observables, como los ejercicios gimnásticos, en tanto herramientas de perfeccionamiento individual y social.

Resulta particularmente ilustrativo el caso de Brunel, médico francés radicado en Montevideo, quien dedicó un extenso capítulo a la “Instrucción Pública” en su tratado sobre higiene urbana, abordando explícitamente la instrucción primaria, secundaria y superior (Brunel, 1862). Allí conceptualiza la educación física y moral como pilares del progreso colectivo, proponiendo una acción pedagógica orientada al fortalecimiento físico y a la prevención de enfermedades. Si bien estas formulaciones no deben interpretarse como determinantes de las prácticas escolares posteriores, sí constituyen antecedentes significativos que permiten comprender cómo el discurso médico logró posicionarse como una voz autorizada en asuntos educativos, especialmente en lo que respecta al cuerpo y su gobernabilidad

Estas formulaciones tempranas permiten inscribir el surgimiento de la educación física en Uruguay dentro de un proceso más amplio de disciplinamiento del cuerpo, donde el saber médico asumió un rol prescriptivo en la definición de lo educativo. Como señala Barrán (2012), durante el siglo XIX se produjo una transición desde una cultura del honor

³⁶ André Adolphe Brunel (París, 1810 – 1871), fue un prestigioso médico francés radicado en Montevideo desde 1842. Ejerció como cirujano del Hospital de Caridad y presidió la Junta de Higiene Pública entre 1867 y 1870, período en que enfrentó la devastadora epidemia de cólera. En su obra *Sobre higiene y observaciones relativas a la de Montevideo* (1862), dedicó un capítulo entero a la instrucción pública, proponiendo una educación física y moral como base del progreso nacional. Su influencia excedió el plano sanitario: en 1847, junto al médico argentino Patricio Ramos, realizó la primera operación con anestesia general mediante vapores de éter en América Latina, hito pionero que lo inscribe en la historia de la medicina regional y mundial (Ferrari, 2013).

hacia una cultura de la higiene, en la que el médico ocupó un lugar privilegiado en la construcción de la modernidad.

En este marco, figuras como Brunel no solo propusieron medidas sanitarias, sino que proyectaron una pedagogía del cuerpo orientada al control social y al perfeccionamiento moral. En línea con este análisis, Espiga (2014) subraya cómo, ya entrado el siglo XX, la escuela pública se transformó en un espacio de intervención médica, consolidando un modelo de gubernamentalidad que había comenzado a gestarse décadas antes.³⁷ Estos antecedentes, aún no institucionalizados, delinearon las bases conceptuales que permitirían más tarde la formalización curricular de la educación física como asignatura escolar.

El siguiente cuadro resume las principales dimensiones conceptuales que se desprenden de estos autores y permite identificar cómo, en el marco de la etapa ornamental, comenzaban a emerger saberes sistemáticos sobre el cuerpo en movimiento, aún antes de la institucionalización curricular de la educación física.

Tabla 2 Del saber médico al saber pedagógico: conceptualizaciones tempranas del cuerpo educable en la etapa ornamental		
Dimensión	Laurindo Lapuente (1861)	Adolfo Brunel (1862)
Concepción de educación	Educación física como parte de una tríada con la educación moral e intelectual	Educación física y moral como bases del progreso y perfeccionamiento social
Definición de educación física	Aplicación de reglas higiénicas + ejercicios gimnásticos ordenados	Uso de medios para evitar enfermedades y robustecer generaciones
Finalidad del cuidado corporal	Conservación de la salud y desarrollo gradual de facultades físicas	Progreso físico y moral de las generaciones futuras
Enfoque discursivo	Racionalista, pedagógico	gradualista, Higienista, preventivo, con incidencia en políticas públicas
Destinatarios	Infancia escolar (educación primaria)	Población en general, con énfasis en la juventud y en el rol de los gobiernos

³⁷ Si bien el estudio de Espiga se centra en el período 1885–1918, los aportes de Brunel y Lapuente muestran que las bases discursivas del higienismo escolar ya estaban presentes en el Uruguay de la década de 1860, anticipando el giro biopolítico que atravesaría luego a la escuela moderna.

Como puede observarse, la educación física no emergió de forma abrupta como asignatura curricular, sino que fue precedida por un complejo proceso de sedimentación de saberes médicos, higiénicos y morales que otorgaron legitimidad a su inclusión en el sistema escolar.

La etapa ornamental comenzó, por tanto, caracterizada por prácticas corporales asociadas al prestigio social y la distinción de clase, como la gimnástica, el baile o la esgrima, concebidas inicialmente como formas de adorno o marcadores simbólicos de estatus. Sin embargo, hacia su final, estas prácticas comenzaron a resignificarse y a adquirir densidad pedagógica en el marco de un proceso más amplio de codificación de saberes sobre el cuerpo.

Con autores como Laurindo Lapuente y, especialmente, Adolfo Brunel —médico francés radicado en Montevideo, presidente de la Junta de Higiene Pública y figura clave durante la epidemia de cólera de 1867—, el cuerpo empezó a ser conceptualizado como objeto educable, susceptible de intervención bajo parámetros científicos, higiénicos y morales. En ese marco, se torna visible la emergencia de nuevos actores, saberes técnicos y discursos nacionales que anticipan las reconfiguraciones propias de la etapa fundacional de la educación física escolar. Aunque incipientes, estos discursos contribuyeron a configurar los primeros marcos conceptuales de la educación física escolar en clave nacional y moderna.

Ilustración 7 Colegio Oriental-Germano

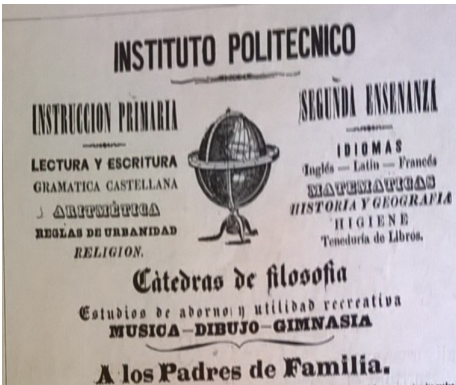


Colegio Oriental-Germano³⁸
71- Sarandí 71
El Director de este colegio, que tan buena aceptación ha tenido desde su principio, tiene el honor de ofrecer este establecimiento para la educación de los niños al respetable público de la capital. El instituto admitirá:
Pupilos y el precio de ellos.....20 \$U al mes.
Medio pupilos.....10 “ “ “
Externos.....5 “ “ “

Los ramos de enseñanza obligatoria son: aritmética, geografía, castellano, francés, inglés, alemán, latín, escritura, física, historia, geografía, lectura y moral cristiana-
En los ramos extraordinarios son: música (piano y violín) dibujo gimnástica, esgrima. El precio para éstos últimos a arreglar por convenio especial con los profesores Juan de Francketerg.

Fuente: El Siglo, 12 de diciembre 1865-p 4.

Imagen 8 Instituto Politécnico



INSTRUCCIÓN PRIMARIA			SEGUNDA ENSEÑANZA		
Lectura	y	Escritura	Idiomas		
Gramática		Castellana	Inglés	—	Latín — Francés
y			Matemáticas		
Aritmética			Historia	y	Geografía
Reglas de		Urbanidad	Higiene		
Religión			Teneduría de Libros		
Cátedras de Estudios de adorno			Filosofía y utilidad		
Música — Dibujo —			Gimnasia recreativa		
A los Padres de			Familia		

Fuente: Forteza, (1923).

³⁸ El Colegio Alemán de Montevideo, fundado en 1857 por inmigrantes de la Congregación Evangélica Alemana, surgió con el propósito de preservar los elementos del Deutschtum (germanidad). Su creación reflejó la coexistencia entre una escuela étnica y el sistema educativo estatal uruguayo, aunque mantuvo su propio enfoque educativo. En sus primeras clases, los niños aprendían materias básicas como lectura, escritura, alemán, español, matemática y canto, y conforme avanzaban en los niveles, se incorporaban asignaturas como historia, geografía, francés, inglés y música. Para las niñas se incluía la enseñanza de manualidades y para varones, la gimnasia. El cuidado y el ejercicio del cuerpo ocupaba un lugar predominante en la pedagogía prusiana. En las “Disposiciones generales” de 1872 se incluía su enseñanza desde las edades más tempranas y dirigida a ambos sexos. Esta asignatura se incorporó aquí en forma tardía, exclusivamente para los varones. En 1897, la escuela ya contaba con un gimnasio con aparatos adecuados. En 1912, cuando se diseñó el nuevo colegio, el espacio destinado al gimnasio fue muy importante, llegando a ser uno de los más completos que tuvo la ciudad por ese entonces. También un sector al aire libre se había destinado a la realización de ejercicios físicos (Greising 2006, pp.124, 125).

Colegio Nacional

PROGRAMA

GENERAL.

Cursos especiales

Profesores

Fuente: El Siglo 10 de febrero 1863. Año I. n.º. 7

3 Capítulo 3 - Etapa Fundacional (1868-1976)

3.1 Del Proyecto Educativo de la SAEP a la Asunción de Varela en la DGIP

Este capítulo se centra en el análisis de la Etapa Fundacional (1868-1876), un período clave en la historia educativa uruguaya marcado por el papel protagónico de la SAEP. Durante esta etapa se sentaron las bases para la institucionalización de la gimnasia escolar, primero como parte de un proyecto pedagógico innovador impulsado por José Pedro Varela y Carlos María Ramírez, y luego con su implementación obligatoria en la Escuela Elbio Fernández.

El capítulo finaliza con el análisis del impacto de esta experiencia, que culminó en 1876 con la asunción de Varela como DGIP, y la negativa del proyecto de Reglamento de Francisco Berra, cuya propuesta, aunque no fue implementada, contribuyó indirectamente a consolidar las bases de la reforma educativa que se concretaría en 1877 con la Ley de Educación Común.

El impulso civilizador liderado por José Pedro Varela, junto a figuras como Elbio Fernández, Carlos María Ramírez y Vásquez Acevedo, surgió en un contexto de profunda crisis económica y social. Estos intelectuales fundaron en 1868 la SAEP con el propósito de reformar el sistema educativo a través de un enfoque integral que promoviera el desarrollo intelectual, moral y físico de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, Varela y sus colaboradores aspiraban a superar lo que Barrán (1997) denominó la "sensibilidad bárbara", un conjunto de prácticas y valores que, además de fomentar la "holganza" y la apatía, generaban una anarquía política y social que obstaculizaba el progreso de la nación. Así, la SAEP se consolidó como la fuerza impulsora de una transformación cultural que culminó en la reforma educativa de 1877, cuyo objetivo era la promoción de valores cívicos y éticos que cimentaran una sociedad más ordenada y civilizada (Piotti, 2000; Palomeque, 2022).

Uno de los pilares fundamentales de este proyecto fue la incorporación del canto, ejercicios físicos y gimnásticos como parte integral del currículo obligatorio. Inspirados en

los modelos pedagógicos norteamericanos³⁹(Revista Educación Popular, 1869), la SAEP promovió la incorporación de la educación física junto al resto de las materias, convencidos de su impacto positivo tanto en el cuerpo como en la moral del individuo.

Si bien la educación física ya tenía antecedentes en Uruguay bajo el influjo de ideas europeas, en la Escuela Elbio Fernández se puso en práctica un enfoque con una fuerte impronta norteamericana, alineado con las experiencias educativas de Estados Unidos que Varela había observado (Varela, 1874). Este proceso se apoyaba en la idea de que la gimnasia no solo fortalecía el cuerpo, sino que también contribuía a la formación moral del individuo, en consonancia con las corrientes higienistas y moralizadoras que circulaban en ambas orillas del Atlántico.

En este marco, la reunión inicial entre José Pedro Varela y Carlos María Ramírez fue determinante para definir las bases de este nuevo enfoque educativo, que incluía la incorporación de los ejercicios físicos y gimnásticos como parte integral del currículo. En este encuentro se discutieron las bases del plan de estudios, que incluía la incorporación de los ejercicios físicos y gimnásticos como parte integral del currículo. Posteriormente, la implementación de esta propuesta se materializó en la Escuela Elbio Fernández, donde por primera vez estos ejercicios adquirieron carácter obligatorio dentro del currículo escolar.

Este hecho resultó significativo porque marcó la transición de la gimnasia desde su función ornamental en los colegios privados hacia un modelo más estructurado y normativo dentro del sistema educativo. La legitimidad de esta incorporación se vio favorecida por la confluencia de referentes intelectuales de la SAEP que articulaban tanto las tradiciones pedagógicas europeas como las experiencias educativas norteamericanas. Esta convergencia de influencias permitió que los ejercicios gimnásticos pasaran de ser un recurso decorativo para consolidarse como una práctica escolar con objetivos formativos claros.

La instauración de esta nueva orientación educativa fue clave para la reforma educativa de 1877, que redefinió la estructura escolar y promovió la formación de un

³⁹ Si bien este modelo provenía de escuelas norteamericanas, es probable que incorporara influencias europeas, dado que la pedagogía gimnástica en Estados Unidos había recibido aportes de los sistemas europeos, especialmente el alemán.

ciudadano modelado bajo los principios de la educación física como componente esencial del currículo.

El establecimiento de los ejercicios físicos y gimnásticos como parte obligatoria del currículo escolar en la Escuela Elbio Fernández no solo marcó el inicio de un cambio estructural en la educación física uruguaya, sino que también sentó las bases para su progresiva institucionalización. Este proceso evidenció cómo la modernización del sistema educativo implicó una redefinición del rol del cuerpo dentro de la formación escolar, consolidando su función no solo como un medio de fortalecimiento físico, sino también como un instrumento de disciplinamiento y moralización.

Antes de la intervención de la SAEP, estas actividades físicas podrían haber existido bajo otras denominaciones o simplemente como parte de la rutina escolar sin una categorización formal específica. Es la SAEP, a través de sus actas, la que formaliza el término "ejercicios físicos y gimnásticos" en el contexto educativo de la época, marcando un paso clave en la estructuración y sistematización de estas prácticas dentro del currículo escolar.

3.2 Crisis socioeconómica y surgimiento de la SAEP: un contexto propicio para la modernización educativa

El surgimiento de la SAEP en 1868 se inscribió en un contexto de crisis económica y social que afectó profundamente al Uruguay de fines de la década de 1860. La inestabilidad financiera y el agotamiento del modelo económico pastoril generaron un escenario propicio para que intelectuales como José Pedro Varela, Carlos María Ramírez y Elbio Fernández promovieran un proyecto modernizador que redefiniera el sistema educativo.

Este apartado analiza cómo la crisis socioeconómica actuó como catalizador para la creación de la SAEP, destacando el papel del Club Universitario como espacio de debate intelectual y la influencia de corrientes pedagógicas europeas y norteamericanas en el pensamiento educativo de Varela. Asimismo, se examina el impacto del encuentro entre Varela y Domingo Faustino Sarmiento en la conformación de una visión educativa que combinó la enseñanza moral, intelectual y física como herramientas fundamentales para la construcción de un nuevo orden social.

En este contexto de crisis económica y social, hacia finales de la década de 1860, Uruguay, caracterizado por su economía comercial y pastoril, así como por el predominio de un liderazgo caudillesco, comenzó a mostrar signos de agotamiento estructural. La crisis bancaria y el declive en la producción ganadera, exacerbados por un contexto internacional desfavorable, colocaron al país en una situación precaria, con las arcas estatales exhaustas debido a la deuda con Gran Bretaña y la urgente necesidad de abastecimiento (Caetano y Rilla, 2016).

Las consecuencias de esta crisis no solo se limitaron al ámbito económico, sino que también impactaron en el plano político y social, abriendo espacio para un cambio modernizador impulsado por figuras como Elbio Fernández, Carlos María Ramírez y José Pedro Varela. En respuesta a esta coyuntura, se convocó a una asamblea que inició un proceso de transformación, culminando en la creación de la SAEP.

El acta de instalación de la sociedad registró los primeros pasos hacia un nuevo enfoque educativo y social orientado a enfrentar los desafíos del Uruguay de la época. Esta acción marca el inicio de lo que identificamos como la Etapa Fundacional de la gimnasia escolar en la enseñanza primaria.

En este proceso de transformación educativa, resultó fundamental la influencia que Domingo Faustino Sarmiento ejerció sobre José Pedro Varela. En el prólogo de la Enciclopedia de Educación (1878), Varela rememora una conversación mantenida con Sarmiento en 1867, durante un encuentro en Nueva York. En su relato, recuerda cómo el sanjuanino lo alentó a profundizar en el estudio de las cuestiones educativas, destacándolo como un medio eficaz para servir a su patria y, al mismo tiempo, hallar consuelo en los momentos difíciles.

Sarmiento le habría expresado: "Dedíquese a estudiar las cuestiones relativas a la educación del pueblo: encontrará en ellas un medio de servir eficazmente a su país, si quiere hacerlo; y, además, ese estudio le servirá de puerto de refugio, de abrigo, de consuelo, siempre que se sienta abatido por las contrariedades de la vida" (Enciclopedia de Educación, 1878, p. 16).

Este encuentro resultó significativo para Varela y cimentó una relación que perduró en el tiempo, marcada por intercambios pedagógicos y una colaboración que impulsó un movimiento educativo sin precedentes en Uruguay. La influencia de Sarmiento, sin embargo, no se limitó al plano individual, sino que debe entenderse en el marco de un proceso transnacional más amplio. La pasión compartida por la educación popular y la innovación pedagógica formó parte de un movimiento global de modernización educativa, cuyos ecos se reflejaron en el sistema educativo uruguayo.

En esta línea, Ardao (1968) señala que la gestación de la reforma educativa en Uruguay, oficialmente fechada entre 1876 y 1879, tuvo sus raíces en una iniciativa privada impulsada por la SAEP, fundada en 1868 por el mismo grupo de intelectuales que estableció el Club Universitario ese mismo año.

Este último se consolidó como un espacio clave de debate y promoción del librepensamiento en Uruguay durante el siglo XIX. Aunque en sus inicios surgió como una extensión de la enseñanza universitaria, pronto se convirtió en un bastión del pensamiento racionalista, dando lugar al nacimiento del Club Racionalista y a la redacción de la Profesión de fe en 1872. Este documento sintetizaba las convicciones filosóficas predominantes y reflejaba la influencia del librepensamiento en Uruguay, inspirado por los ideales de 1848 y promovido en Hispanoamérica por figuras como Francisco Bilbao (Ardao, 1968).

En 1877, el Club Universitario se disolvió para fusionarse con otras sociedades y dar lugar al Ateneo, institución que se convirtió en un nuevo centro de difusión intelectual y cultural. Esta fusión evidenció la continuidad de un proyecto modernizador que, iniciado por la SAEP, logró expandirse hacia diversos espacios del quehacer académico y social.

En este clima de transformación intelectual, las ideas de Darwin y Spencer comenzaron a suscitar intensos debates tanto en las aulas como en los espacios del Club Universitario. Estas discusiones dividieron a los estudiantes en dos corrientes: por un lado, aquellos que adherían al positivismo y al evolucionismo, influenciados por la creciente difusión de la ciencia moderna; por otro, quienes defendían una visión espiritualista tradicional, vinculada a una concepción más conservadora del conocimiento y la sociedad (Ardao, 1968, p. 45).

Paralelamente, Barrán (2012) destaca que las élites político-religiosas, representadas por el obispo Jacinto Vera y los intelectuales vinculados a la SAEP, el Club Universitario y el Ateneo, así como los sectores conservadores del alto comercio y los estancieros agrupados en la Asociación Rural desde 1871, desempeñaron un papel clave en la difusión del nuevo orden social.

Estas élites adoptaron una mentalidad influenciada por las ideas europeas, caracterizada por un liberalismo y progresismo que confiaban en el progreso material. Este enfoque aspiraba a distanciarse del orden tradicional, introduciendo nuevos usos y costumbres de origen europeo que buscaban reorganizar la sociedad uruguaya bajo principios de modernización y control social (Rodríguez Villamil, 2008).

Este proceso modernizador, según Barrán (2012), culminó en el último cuarto del siglo XIX, cuando Uruguay ajustó su desarrollo demográfico, tecnológico, económico, político, social y cultural al modelo capitalista europeo. Esta transformación trajo consigo una profunda modificación en la sensibilidad y el comportamiento de la población, marcada por el paso de la barbarie al disciplinamiento.

En este contexto de transformación educativa y social, José Pedro Varela, tras su regreso de Estados Unidos y Europa, introdujo en Uruguay una concepción pedagógica innovadora conocida como Educación Popular. Junto con Carlos María Ramírez, Elbio Fernández y Alfredo Vásquez Acevedo, organizaron la SAEP, estableciendo las bases de un movimiento educativo que promovía la modernización pedagógica en el país.

Este grupo articuló los fundamentos de la Educación Popular tomando como referencia el modelo estadounidense de Horace Mann, cuya influencia se refleja en las actas de la sociedad. Sin embargo, la legitimación de estas ideas se enmarcó dentro de un contexto intelectual en el que convergían tanto tradiciones pedagógicas europeas como experiencias norteamericanas. Esta combinación permitió que su incorporación en Uruguay se consolidara a través de la Escuela Elbio Fernández a partir de 1869, integrándose progresivamente al proceso de modernización educativa que el país estaba atravesando.

3.3 Del modelo ornamental al racionalismo laico: la influencia de la SAEP y la visión educativa de José Pedro Varela (1868-1876)

El tránsito desde la Etapa Ornamental hacia la Etapa Fundacional implicó una transformación conceptual decisiva en la educación primaria uruguaya. En este apartado profundizamos en los elementos centrales que explican dicho cambio: la influencia del racionalismo y el laicismo promovidos por la SAEP, así como la intervención decisiva de José Pedro Varela y su apropiación estratégica de las corrientes pedagógicas norteamericanas y europeas.

Este nuevo enfoque permitió superar progresivamente el carácter ornamental anterior, promoviendo inicialmente en la Escuela Elbio Fernández una educación pública más democrática, igualitaria, moderna y gratuita, donde el canto, los ejercicios físicos y gimnásticos comenzaron a integrarse plenamente al currículo escolar obligatorio.

Sin embargo, sería recién con la reforma educativa de 1877 cuando este modelo se extendería a todo el sistema escolar, consolidando definitivamente la gimnasia como una práctica educativa y socialmente relevante, y abandonando así su función meramente decorativa. Asimismo, analizaremos cómo el laicismo impulsado desde los comienzos mismos de la SAEP implicó no solo una separación institucional entre la Iglesia y el Estado, sino también una reivindicación filosófica de la razón humana frente al dogmatismo religioso.

El movimiento de la SAEP, desde sus inicios, estuvo influenciado por el racionalismo que enfrentaba el dogmatismo teológico en la educación pública y abogaba por el laicismo⁴⁰. Este laicismo, tanto en su dimensión legal como filosófica, implicaba la separación de los derechos entre el Estado y la Iglesia⁴¹, afirmando la independencia y

⁴⁰ En el siglo XIX, el laicismo es la separación o independencia del Estado respecto a cualquier institución religiosa, promoviendo la neutralidad del Estado en asuntos religiosos y garantizando la libertad de conciencia y de culto para todos los ciudadanos.

⁴¹ Hacia el final de nuestro periodo de estudio, en 1882, se había instalado un fuerte debate entre los racionalistas y la Iglesia Católica, liderada por el arzobispo Jacinto Vera. Este enfrentamiento se centraba en la enseñanza laica promovida por la SAEP. Los racionalistas se indignaban ante la aversión de los católicos a esta forma de enseñanza, mientras que algunos católicos se sorprendían de que sus correligionarios cooperaran con una institución que consideraban anticristiana e irreligiosa. La naciente secularización en Uruguay, que ya se venía gestando, tomó un carácter más fuerte con los debates en la currícula de la escuela Elbio Fernández, reflejando las tensiones entre modernización educativa y valores religiosos tradicionales.

capacidad de la razón humana, un principio derivado del racionalismo metafísico y religioso que culminó en la Profesión de Fe⁴² de 1872 (Ardao, 1968).

Este componente racionalista y liberal del laicismo uruguayo, definido por su confrontación abierta con los dogmas católicos mediante el fomento del librepensamiento, adquirió especial relevancia histórica. En tal sentido, resultan pertinentes las observaciones de Espiga (2015), quien destaca las críticas y condenas lanzadas por la Iglesia contra las “sociedades populares educacionistas”, acusadas de promover una educación atea y de combatir directamente la religión católica (Espiga, 2015, p. 51).

En este contexto de intensa transformación intelectual, José Pedro Varela, convencido de la importancia crucial de la educación común y la separación entre religión y Estado, se preparó para pronunciar su discurso inaugural. El 18 de septiembre de 1868, en los salones de la Universidad de la República⁴³ y ante una numerosa audiencia, Varela tomó la palabra, inaugurando simbólicamente una nueva etapa en la educación uruguaya y sentando las bases fundamentales de la SAEP. Su discurso comenzó con las siguientes palabras:

No es sin cierto temor que por primera vez en mi país tomo la palabra en público. Sin embargo, la esperanza de que seréis indulgentes conmigo me alienta, porque vengo a sostener ideas justas y doctrinas que han dado la vuelta al mundo, conmoviendo y transformando las viejas sociedades. El movimiento en favor de la educación popular que comienza a operarse hoy entre nosotros se hizo sentir hace treinta años en Estados Unidos y hace unos diez en la mayor parte de los pueblos europeos. No tengo, pues, la pretensión de presentar ideas nuevas; muy lejos de eso. No vengo a haceros conocer más que el resultado de algunas horas dedicadas al estudio de las cuestiones de educación.

Sin duda, pueden encontrarse fuentes fecundas en los escritores europeos, pero por mi parte, he tomado como guía a los grandes escritores norteamericanos porque me ha parecido que serían

⁴² El *Club Universitario*, fundado en septiembre de 1868 y disuelto en septiembre de 1877 para fusionarse con otras sociedades y formar el *Ateneo*, fue un importante centro de debate y promoción del librepensamiento en Uruguay durante el siglo XIX. Surgió como una extensión de la enseñanza universitaria, pero pronto se convirtió en un bastión del racionalismo, dando lugar al nacimiento del *Club Racionalista* y a la redacción de la *Profesión de Fe Racionalista* en 1872. Este documento reflejaba las convicciones filosóficas de la época y marcaba la influencia del librepensamiento en Uruguay, en sintonía con los ideales de 1848 en Francia y con la difusión de estas ideas en Hispanoamérica, promovida por figuras como Francisco Bilbao. Estas tendencias se consolidaron en el debate intelectual de la época, dividiendo a los estudiantes en dos grupos: quienes respaldaban el positivismo y el evolucionismo, y aquellos que se mantenían en la corriente espiritualista tradicional (Ardao, 1968, pp. 107-108). Para una perspectiva más amplia sobre la circulación del librepensamiento en la región y su impacto en la educación, véanse también Barrán (2012) y Caetano y Rilla (2016).

⁴³ Fue pensado realizarlo en el Instituto de Instrucción Pública, pero debido al numeroso público, se cambió para la Universidad de la República.

más provechosas y adaptables a nuestro país las ideas destinadas a ejercer influencia sobre poblaciones democráticas y republicanas que aquellas que deben actuar sobre los pueblos aristocráticos de Europa.

Durante mi estancia en Estados Unidos, he sentido en la conciencia del pueblo norteamericano, que no concibe la república sin educación; en los escritos de Horace Mann, de Wickersham, de Andrew, y de tantos otros; y, sobre todo, en las obras y palabras de Domingo Sarmiento, argentino por nacimiento y lengua, pero norteamericano por ideas y educación. He adquirido así mi entusiasmo por la causa de la educación popular y el fundamento general de las ideas que me propongo desarrollar (...) (La Educación Popular, 1869, p. 3).

La decisión estratégica de José Pedro Varela de tomar como referencia pedagógica las ideas y obras de autores norteamericanos, especialmente influenciado por Domingo Faustino Sarmiento,⁴⁴ revela su esfuerzo consciente por adaptar modelos educativos eficaces y democráticos a la realidad uruguaya. En efecto, la elección de pensadores como Horace Mann, Wickersham y Andrew se fundamentaba en principios clave tales como la igualdad de oportunidades y el acceso universal a una educación pública y gratuita, orientada a reducir desigualdades sociales y fomentar una sociedad más equitativa.

Esta perspectiva resultaba coherente con la intensa labor civilizadora que Sarmiento desarrollaba simultáneamente en Argentina (1868–1884), precisamente cuando Varela daba los primeros pasos en la constitución de SAEP en Uruguay. En este contexto, adquiere especial relevancia la experiencia que impactó profundamente a Sarmiento durante su visita al Seminario de Lexington, cerca de Boston, donde observó a veinticinco maestras estadounidenses realizando gimnasia y resaltaba la importancia de los ejercicios físicos (Ramos, 2021). Esta vivencia lo llevó a considerar la necesidad de transformar la educación física en su país mediante la incorporación de tales prácticas, particularmente orientadas a las jóvenes criollas, como expresó con claridad en una carta a Mary Mann:

(...) para enseñar a nuestras criollas, tan acostumbradas a estar inmóviles, asistidas por servidumbre, a usar su cuerpo al modo de los griegos, valorizándolo y glorificándolo (Carta de Sarmiento a Mary Mann, citada por Roitenburd, 2009, p. 53, en Ramos, 2021, p. 22).

Es posible inferir que José Pedro Varela, quien acompañó a Sarmiento durante su viaje por Estados Unidos y fue testigo directo de estas prácticas pedagógicas, retornó a Uruguay influenciado por esta visión. De este modo, parece razonable considerar que Varela también aspiraba a incorporar plenamente la gimnasia en las escuelas uruguayas,

⁴⁴ Domingo Faustino Sarmiento y José Pedro Varela publicaron sus obras sobre educación en diferentes épocas: Sarmiento publicó "De la educación popular" en 1849, y Varela publicó "La educación del pueblo" en 1874.

valorándola no solo como ejercicio físico, sino como herramienta clave para democratizar la educación y formar integralmente a los futuros ciudadanos republicanos.

En ese marco, cobra especial relevancia la carta que Sarmiento dirigió a Mary Mann en 1868 —esposa del educador Horace Mann—, en la que explicitaba los requisitos de las docentes que deseaba contratar para el proyecto educativo argentino:

(...) de aspecto atractivo, maestras normales, jóvenes pero con experiencia docente, de buena familia, conducta y morales irreprochables y, en lo posible entusiastas y que hicieran gimnasia (Carta de Sarmiento a Mary Mann, citada por Roitenburd, 2009, p. 53, en Ramos, 2021, p. 12).

Este tipo de experiencias, que Varela pudo observar directamente durante su estadía en Estados Unidos junto a Sarmiento, parecen haberle ofrecido un modelo concreto de integración entre educación física y formación moral. En particular, la práctica de calistenia dirigida por Ida Wickersham en el Seminario de Lexington —donde veinticinco jóvenes realizaban ejercicios gimnásticos como parte de su formación docente (Ramos, 2021) — constituyó una escena elocuente del lugar que los ejercicios físicos ocupaban en la pedagogía norteamericana. Estas vivencias fortalecieron en Varela la convicción de que la gimnasia debía ser incorporada al sistema escolar uruguayo como herramienta para la formación integral de los futuros ciudadanos.

En este sentido, la influencia ejercida por Sarmiento sobre Varela es reconocida por su contemporáneo Francisco Berra, quien destacó el papel crucial del estadista argentino en la difusión de los principios educativos norteamericanos en Sudamérica. Berra señala que Sarmiento, al analizar el atraso de las repúblicas sudamericanas en comparación con Estados Unidos, concluyó que su desarrollo dependía de “la instrucción y la educación extendida en la masa de los habitantes” y que, durante su estadía en aquel país, “se asimiló, con la facilidad que le era peculiar, el espíritu de la escuela norteamericana” (Berra, 1888).

Como consecuencia, Varela tomó como referencia principal el ideario pedagógico norteamericano, tal como había sido interpretado y difundido por Sarmiento, adaptándolo cuidadosamente al contexto uruguayo. Su propuesta pedagógica retomó el énfasis en la democratización de la enseñanza, orientándose hacia la formación de ciudadanos instruidos,

en cuyo marco la gimnasia adquirió relevancia central como parte de un modelo educativo que buscaba formar individuos plenamente capacitados para la vida republicana.

A la luz de estos antecedentes, resulta particularmente revelador advertir que, en 1868, mientras Varela pronunciaba su discurso inaugural en la Universidad de la República iniciaba la conformación de la SAEP, Domingo Faustino Sarmiento ya enviaba cartas a Mary Mann solicitando maestras estadounidenses que, entre otras cualidades, supieran enseñar gimnasia. Se trataba de dos estrategias distintas, pensadas desde realidades nacionales divergentes, pero animadas por un mismo sueño: construir una república moderna mediante una educación integral, en la que la formación del cuerpo, la moral y el carácter se entrelazaban como pilares fundamentales del proyecto civilizador.

Desde esta perspectiva, Varela no solo compartió el diagnóstico de Sarmiento sobre la centralidad de la educación en la construcción de naciones modernas, sino que también reinterpretó estos postulados en función de la realidad uruguaya. En lugar de replicar exactamente el modelo estadounidense, buscó el respaldo de intelectuales comprometidos con los valores democráticos para establecer un sistema educativo que valorara la formación completa del individuo, en la que la enseñanza de la gimnasia ocupaba un rol esencial.

En este marco conceptual, resulta especialmente relevante el discurso inaugural pronunciado por José Pedro Varela en 1868, en el que reflexionó sobre la función esencial de la educación en la sociedad. Destacó la importancia de la educación no solo en la adquisición de conocimientos, sino también en la enseñanza de normas de comportamiento y en la promoción del respeto por la autoridad.

Asimismo, hizo hincapié en cómo la educación moldea el carácter y fomenta hábitos sociales que influyen en la moralidad de los individuos. De esta manera, Varela exhortaba a la sociedad a reconocer la importancia de la educación como un pilar fundamental para el progreso y el desarrollo de la comunidad. Al respecto, sus palabras fueron las siguientes:

Porque no es el hecho material de aprender a leer y escribir lo que da a la escuela su inmensa importancia en el desarrollo de la sociedad; son los beneficios indirectos que de ella se reportan. El simple hecho de asistir a la escuela, de dejar la entera libertad que tenía en su casa, opera una completa transformación en el niño. En las horas de clase no se juega, no se grita, no se ríe

cuando se quiere: hay un orden fijo, una regla establecida que el niño aprende a respetar. Cuando llega a hombre estos hábitos de orden adquiridos en los bancos del colegio, hacen que sin esfuerzo alguno respete la ley y reconozca una autoridad superior a la pasión individual. Hay además en el hombre en estado primitivo una tendencia al mal que la escuela reforma. La escuela da también otros de los hábitos sociales que tan directa influencia tienen sobre la moralidad de los hombres. No se va a la escuela con la cara sucia, ni con los pies descalzos; no se asiste a la clase con el cabello desgredado ni en mangas de camisa. El niño se acostumbra así a estar decentemente en sociedad. Cuando hombre, estos hábitos adquiridos en la infancia harán que respete a los demás y se respete a sí mismo, presentándose siempre delante de otros de una manera decorosa. (...) Revista de la SAEP, 1869, N°1, p.5).

Este fragmento ejemplifica una concepción educativa que comenzaba a consolidarse en Uruguay, transmitiendo la idea de que la escuela era también un espacio de transformación moral, social y corporal. De este análisis emergen dos categorías interrelacionadas: a) higiene personal y b) disciplina y orden, esta última estrechamente vinculada a la enseñanza de la moral para comprender su imbricación en la formación del individuo.

Con relación a la higiene, estas referencias de Varela dialogan estrechamente con las concepciones de salud pública e higiene social que emergieron hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Según Espiga (2015), las prácticas pedagógicas y curriculares implementadas en las escuelas se convirtieron en vehículos centrales para difundir los principios del higienismo social. Desde esta perspectiva, la asistencia escolar que promovió Varela representó una oportunidad efectiva para inculcar hábitos de higiene en los niños, quienes, a su vez, podían trasladar estos valores y prácticas desde la escuela hacia el hogar y la comunidad⁴⁵.

Por otra parte, el discurso de Varela también insistió en el rol fundamental de la disciplina como principio estructurante de la vida escolar cotidiana. En efecto, sostenía:

En las horas de clase no se juega, no se grita, no se ríe cuando se quiere: hay un orden fijo, una regla establecida que el niño aprende a respetar (La Revista Popular, 1869, N.º 1, p. 7).

Con ello, subrayaba cómo el respeto por la autoridad y la obediencia a normas claras desde temprana edad ayudaban a configurar un ciudadano consciente de sus deberes sociales, facilitando posteriormente su integración en la vida republicana adulta.

⁴⁵ La nacionalidad de los escolares extranjeros que comenzaron la escuela Elbio en 1869 fue la siguiente: españoles 2, argentinos 2, italianos 1 y franceses 1. En cuanto a la nacionalidad de los padres inmigrantes que inscribieron a los niños, se registraron españoles 11, italianos 5, ingleses 5, franceses 4, portugueses 3 y argentinos 1 (Piotti, D., 2000, p. 246).

Mientras Domingo Faustino Sarmiento, como presidente de Argentina, promovió la educación popular⁴⁶ mediante diversas estrategias, entre ellas la contratación de maestras norteamericanas para enviarlas a distintas regiones del país (Ramos, 2021), José Pedro Varela adoptó una ruta diferente en Uruguay. Aunque contó con el respaldo político y económico del gobierno de Latorre, dicho apoyo se dirigió específicamente a la implementación de la reforma educativa local. Complementariamente, Varela recurrió a fondos privados, gestionados mediante una red social de apoyo que facilitó poner en marcha sus propuestas.

En este marco, promovió la práctica de la gimnasia de salón como una asignatura obligatoria en la formación escolar, encomendada especialmente a maestras. Esta decisión no respondía únicamente a objetivos físicos, sino que reflejaba una concepción integral y democrática de la educación, sustentada en el principio de que un cuerpo sano era indispensable para un espíritu sano. De este modo, Varela adaptó cuidadosamente a la realidad uruguaya los modelos pedagógicos estadounidenses observados durante su viaje con Sarmiento, reforzando la formación ciudadana desde una perspectiva republicana.

En los años siguientes, muchas de estas ideas y propuestas se plasmaron efectivamente en la reforma educativa impulsada por las autoridades, quienes en su mayoría eran miembros de la SAEP. Espiga (2015) indica que estas autoridades comprendieron que era necesario y útil que los niños asistieran a la escuela. En consecuencia, debatieron aspectos fundamentales sobre la infancia, como la importancia de asistir regularmente a clase, los hábitos de higiene, los programas específicos para niños y niñas, los métodos innovadores de enseñanza, así como los contenidos pedagógicos adaptados a la diversidad de infancias.

En este marco, el niño no solo era concebido como un sujeto que debía ser guiado y controlado en su desarrollo, sino también como una célula renovadora capaz de llevar el conocimiento adquirido en la escuela hacia su entorno familiar. Así, el alumno se convertía potencialmente en transmisor activo de los aprendizajes escolares a sus hogares, generalmente analfabetos (Espiga, 2015). Este proceso transformador tuvo su origen en la

⁴⁶ Rodríguez (2017) nos dice que la "educación popular," que llegó al Río de la Plata a mediados del siglo XIX trajo consigo la tradición de las escuelas normales para la formación de maestros.

creación de la SAEP, cuya influencia resultó decisiva en la configuración de esta reforma educativa.

Este cambio decisivo ocurrió con la instauración de la educación obligatoria regulada por decretos. Desde la segunda mitad del siglo XIX, la escolarización masiva de las clases populares pasó a considerarse una medida esencial del buen gobierno. Filántropos e higienistas centraron especialmente su atención en los obreros y sus hijos, buscando integrarlos al orden social burgués mediante mecanismos educativos orientados a tutelar, moralizar y disciplinar su formación laboral.

En definitiva, la educación operó también como una estrategia política destinada a neutralizar potenciales conflictos sociales que pudieran poner en riesgo la estabilidad del sistema. Su función, por tanto, no se limitaba a instruir, sino también a disciplinar socialmente, moderando conflictos y evitando la intensificación de la lucha social. Este proceso consolidó a la educación como un instrumento eficaz de poder y control social, marcando un punto de inflexión en las políticas dirigidas a las clases trabajadoras (Rodríguez, 2017).

Así, entre tensiones ideológicas, apropiaciones estratégicas y apuestas por la educación del cuerpo, se consolidó un proyecto reformista que, con sello propio, transformó la educación uruguaya desde sus cimientos, sentando las bases del ciudadano republicano que José Pedro Varela soñó formar.

3.4 Del ideario reformista a la acción: la SAEP y los primeros lineamientos de la gimnasia escolar

La Etapa Fundacional de la gimnasia escolar en Uruguay representó un punto de inflexión, transformando los ejercicios físicos y gimnásticos de actividades ornamentales a componentes obligatorios del currículo educativo. Este proceso se caracterizó por la elaboración de un plan curricular con fundamentos teóricos sólidos y referencias internacionales, seguido de su implementación efectiva en la Escuela Elbio Fernández, bajo un modelo pedagógico de Educación Popular.

La fundamentación teórica del nuevo currículo estuvo liderada por figuras destacadas como Alfredo Vásquez Acevedo y Domingo Aramburú, miembros de la

Comisión de Reglamento Interno y Programas. Ambos propusieron un enfoque integral de la educación, argumentando la importancia del desarrollo armónico de las facultades físicas, intelectuales y morales de los estudiantes. Sus argumentos se reforzaron con referencias internacionales, específicamente a los trabajos de John Gregory y Philipp Emanuel von Fellenberg, quienes resaltaban el impacto positivo de la gimnasia y la música tanto en la salud física como en la formación ética y moral de los alumnos.

Además, desde la Comisión de Sistemas y Métodos, José Pedro Varela y Carlos María Ramírez ofrecieron importantes aportes metodológicos y organizativos al currículo escolar. Su trabajo definió una distinción práctica entre ejercicios físicos simples realizados en el aula y gimnasia especializada que requería espacios específicos, dando lugar al concepto posterior de "gimnasia de salón". Este análisis metodológico es clave, ya que estableció y anticipó la futura consolidación de la educación física en Uruguay, fuertemente influida por los modelos educativos norteamericanos. Reconocer los nombres y aportes de quienes participaron en esta fase resulta esencial para comprender en profundidad las bases de la reforma educativa uruguaya.

La SAEP desempeñó un rol político clave en sus gestiones, contribuyendo a legitimar la consolidación de distintas propuestas educativas, entre las cuales se encontraba la gimnasia escolar obligatoria en Uruguay (Piotti, 2000). Esta sociedad tuvo su origen en una reunión celebrada el 18 de septiembre de 1868 en la Universidad de la República, un evento que el diario *El Siglo*⁴⁷ denominó "Lectura Pública". En su crónica, destacaba: "La lectura o conferencia de Don José Pedro Varela, anunciada para la noche del viernes, ha tenido un éxito en alto grado feliz y alentador." (*El Siglo*, 20 de septiembre de 1868, p. 1). Durante este discurso, Varela expuso las deficiencias de los programas educativos vigentes y la falta de respaldo gubernamental para su mejora.

⁴⁷ José Pedro Ramírez (1836-1913), director y editor del diario *El Siglo*, fue hermano de Carlos María Ramírez, quien acompañó a Varela en el discurso inaugural. Los periódicos —más europeizados, como *La Razón* y *El Siglo*, estaban dirigidos a un público culto y de clase alta, predominantemente nacional; mientras que los periódicos concebidos para un público más popular, como *El Ferrocarril*, mostraban interés por lo europeo más bien para poder contar entre sus lectores a los inmigrantes (Rodríguez Villamil, 2008). En 1867, *El Siglo*, el periódico de mayor tiraje de la época, indicaba tener 2637 suscriptores, y en 1872, Vaillant —su director— calculaba —en 18000 el número de ejemplares de todos los diarios y periódicos que se publican en la República. Tenemos pues en todo [el país] un diario o periódico cada 10000 habitantes y un ejemplar por [cada] 26 habitantes (en Álvarez Ferretjans 200, p. 176).

Durante este encuentro, más de ciento cincuenta personas participaron activamente y lograron alcanzar un consenso en torno a la necesidad de reformar el sistema educativo. La consolidación de este acuerdo quedó formalizada mediante la firma del acta fundacional de la SAEP, lo que garantizó el respaldo institucional y permitió proyectar su influencia en la modernización de la enseñanza en Uruguay.

Este evento consolidó el papel de la SAEP como agente de transformación pedagógica e impulsó un nuevo paradigma en la enseñanza primaria, en el que se incorporaron prácticas innovadoras, como los ejercicios gimnásticos, dentro de un modelo educativo influenciado por experiencias estadounidenses.

Según Piotti (2000), la SAEP promovió innovadoras prácticas pedagógicas y la renovación curricular, posicionándose a la vanguardia del proceso reformista encabezado por José Pedro Varela. Si bien Piotti no se refiere explícitamente a la educación física, sus planteos permiten inferir que el respaldo de la SAEP también fue clave para legitimar la incorporación de los ejercicios gimnásticos como parte del currículo escolar.

En su discurso, Varela subrayó que "la forma de gobierno republicana pide el concurso a todos los ciudadanos y concede a todos el derecho de influir directa y poderosamente en la dirección de todos y cada uno a los intereses generales del país" y que "la opinión pública será ilustrada y justa, cuando el pueblo sea justo e ilustrado". Sin una educación adecuada, advirtió, "las masas de nuestra población, ignorantes y atrasadas, ni conocen, ni comprenden, ni respetan la ley", lo que podría derivar en un estado de caos social (Educación Popular, 1868, p. 5).

Esta concepción vinculó directamente la educación con la formación de ciudadanos responsables, destacando el valor de la enseñanza universal como pilar para la construcción de una sociedad más justa y cohesionada, consolidando además la necesidad de diseñar un currículo innovador, en el que los ejercicios gimnásticos ocuparían un rol central en la formación del individuo.

En sintonía con esta perspectiva social, Varela integró además una concepción higienista de la educación, vinculándola con la disciplina, el orden y la formación de hábitos sociales. Describió cómo "el simple hecho de asistir a la escuela, de dejar la entera

libertad que tenía en su casa, opera una completa transformación en el niño" y que "cuando llega a hombre estos hábitos de orden adquiridos en los bancos de la escuela, hacen que sin esfuerzo alguno respete la ley y reconozca una autoridad superior a la pasión individual" (Educación Popular, 1868, p. 6).

Según su visión, los hábitos adquiridos en la escuela —como la limpieza y el comportamiento decoroso— contribuían a mejorar la “salud moral” y social de la población, favoreciendo una convivencia más armoniosa y el respeto mutuo. Es significativo que, en este discurso, no se hiciera referencia a aspectos como los cursos, los métodos de enseñanza, la secularización o la religión.

Por su parte, Carlos María Ramírez asumió un papel determinante en la consolidación de la SAEP, articulando un llamado urgente a la conciencia nacional en un momento decisivo de la historia del país. Inspirado por el ideario de Varela, promovió la educación como el eje sobre el cual debía construirse el progreso social y económico de Uruguay. Su discurso convocó a los ciudadanos a unirse en un esfuerzo común para asegurar que la educación fuera accesible y efectiva para todos los sectores de la sociedad.

En consonancia con este llamado reformista, el acta de instalación⁴⁸ de la SAEP registró los primeros pasos hacia un enfoque educativo que buscaba abordar los desafíos del país mediante políticas inclusivas, la promoción de la educación laica y la modernización de los métodos de enseñanza (Palomeque, 2022, p. 79). De esta manera, la sociedad no solo impulsó la reforma educativa, sino que también sentó las bases para un modelo pedagógico adaptado a las necesidades del Uruguay de fines del siglo XIX.

A continuación, se transcribe un fragmento textual que documenta los primeros pasos organizativos de la SAEP:

En Montevideo a 2 de octubre de 1868, reunida en el salón del Instituto, la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, bajo la presidencia de la Comisión Provisoria, el presidente de esta, Dr. Elbio Fernández, declaró abierta la sesión y dijo: Que terminados sus trabajos, la Comisión Provisoria, venía a someter a la sanción de la Sociedad el proyecto de Estatutos que había redactado; la Comisión Provisoria agregó, ha tratado de conciliar en esos Estatutos la necesidad

⁴⁸ En la ciudad de Montevideo, a los 18 días del mes de Setiembre, reunidos los abajo firmados en el salón del Instituto de Instrucción Pública, acordaron adherirse al pensamiento iniciado por los Sres. Varela y Ramírez de fundar una sociedad de Amigos de la Educación Popular, nombrando para organizar la Sociedad una Comisión Provisoria compuesta de D. José P. Varela y D. Carlos M. Ramírez, (...). Más de 150 hombres firman y se adhieren a las ideas presentadas. SAEP, 1868, p. 3.

de dejar á los socios la soberanía de la Sociedad y la de dar uniformidad de acción al pensamiento, creando al efecto una Comisión Directiva, que en aquello que respecta al manejo o inversión de los fondos, estará sometido a la aprobación ó desaprobación de una Comisión Fiscal. Después de agregar algunas palabras más el Sr. presidente, el secretario dió lectura de los Estatutos; y una vez terminada esta, fueron puestos en discusión general (SAEP, 1868, p. 5).

Este testimonio revela la importancia que la SAEP otorgó a la organización interna como parte fundamental de su proyecto educativo. En la misma asamblea, un selecto grupo de destacados intelectuales respaldó con entusiasmo la propuesta de consolidar esta institución precursora y dejar instalada la Comisión Provisoria (La Educación Popular, 1868, p. 8).

Las sesiones posteriores permitieron avanzar en la aprobación de los estatutos y en la conformación de la estructura organizativa. Elbio Fernández fue designado presidente, mientras que Varela y Ramírez asumieron como secretarios. También se establecieron la Comisión Directiva⁴⁹ y la Comisión Fiscal⁵⁰, cuyas primeras resoluciones definieron el rumbo de la organización (SAEP, 1868).

Tras el fallecimiento de Elbio Fernández⁵¹, Varela asumió la presidencia el 15 de julio de 1869 y se mantuvo en el cargo hasta 1876 (Segarra y Palomeque, 2011, p. 214). Como homenaje a su primer presidente, la SAEP resolvió por unanimidad el 4 de diciembre de 1868 fundar una escuela primaria en Montevideo que llevaría el nombre de Elbio Fernández. Esta institución, además de honrar su memoria, se creó para responder a las necesidades educativas de la población. Para materializar este proyecto, se conformaron diversas comisiones encargadas de supervisar cada aspecto vinculado a la creación y funcionamiento de la escuela (Ardao, 1968, p. 322).

⁴⁹ Comisión Directiva. TITULARES: Elbio Fernández, Eduardo Brito del Pino, Carlos María Ramírez, José Pedro Varela, Juan C. Blanco, Elíseo F. Gules, Alfredo Vásquez Acevedo, Carlos A. Lerena, José Arcchavaleta. SUPLENTE: Señor Don José María Castellanos, Román García, Pablo Goyena, Domingo Aramburu, Oscar Hordeñana, José María Reyes, Martín Berindüague, Miguel Herrera y Obes, Antonio Gianotti.

⁵⁰ Comisión Fiscal. TITULARES: Pedro Bustamante, Emilio Castellanos, Cristóbal Salvañach. José M. Cibilis, José E. Ellauri, Ildefonso García Lagos, Adolfo Guerra, Arsenio Lermillc, Nicolás Zoa Fernández, Cristóbal Salvañach, Ernesto Velazco, Ricardo Hughes, Carlos Horie, Juan Tliodc, Saturnino Álvarez y Santiago Mazzini. SUPLENTE: Mariano Ferreira, Héctor G. Wich, Carlos de Castro, Pedro A. Gómez, Enrique Gradín, Augusto Hornero, Lindoro Forteza, Francisco Lacorc.eille, Carlos Mac-Lean, José G. del Busto, Andrés Folie, José Sosa Díaz, José Parson, Juan Jackson, y Enrique Balparda.

⁵¹ Después de 3 meses desde su fundación, el presidente Elbio Fernández fallece, y en su honor, la primera escuela establecida por la SAEP en 1869 recibe su nombre.

Con el fin de garantizar el adecuado funcionamiento de la nueva escuela primaria, elemental y gratuita, se establecieron diversas comisiones encargadas de supervisar aspectos específicos del proyecto. La Comisión Directiva solicitó a la Comisión de Programas que elaborara un plan de estudios más detallado que el utilizado por las escuelas municipales en Montevideo (La Educación Popular, 1868, p. 81).

El trabajo continuo que se había venido desarrollando permitió consolidar estas comisiones, que quedaron organizadas de la siguiente manera:

Comisión – encargada de buscar un maestro y estudiar los textos y sistema de enseñanza: Carlos M. Ramírez, Elbio Fernández y José P. Varela.

Comisión – de reglamento Interno y de programas de materias de enseñanza: Eduardo Brito del Pino⁵² y A. Vásquez Acevedo.

Comisión- de Casa y útiles de enseñanza, Carlos Q. Lerena y José Arechavaleta. (Educación Popular, N° 1, 1868, p. 82)

El trabajo conjunto de estas comisiones permitió diseñar un marco curricular innovador que incluyó, por primera vez en Uruguay, la incorporación obligatoria de ejercicios físicos y gimnásticos. Esta decisión resultó clave para la posterior consolidación de la educación física dentro de la reforma educativa de 1877. Si bien el nuevo plan de estudios fue adoptado con algunas modificaciones, mantuvo los principios que destacaban la importancia del trabajo corporal como parte integral de la formación escolar.

Cabe destacar que la elaboración de estos lineamientos estuvo influenciada por debates sostenidos en la SAEP, en los que se citaban frecuentemente autores norteamericanos. Esta influencia evidenció la apropiación de modelos educativos foráneos como parte del proceso de modernización del sistema educativo uruguayo.

El compromiso de las comisiones por consolidar un nuevo modelo educativo se fortaleció a medida que avanzaban en la aprobación de diversas iniciativas y acciones. En este proceso, los discursos de Varela y Ramírez resultaron determinantes, pues sostenían que la educación debía trascender la mera transmisión de conocimientos para incluir la formación en valores cívicos y éticos. Esta concepción pedagógica apuntaba a preparar a los individuos para contribuir activamente al desarrollo de una sociedad cohesionada y próspera.

⁵² Domingo Aramburú ocupó el lugar de Eduardo Brito del Pino.

El trabajo conjunto de figuras como Elbio Fernández, José P. Varela, Carlos M. Ramírez, Alfredo V. Acevedo, Eduardo Brito del Pino, Domingo Aramburú, Carlos Q. Lerena y José Arechavaleta resultó decisivo en este proceso. Sus aportes permitieron diseñar un plan de estudios que incorporó los ejercicios físicos y gimnásticos como lecciones obligatorias, consolidando así su institucionalización dentro de la currícula escolar. Este hecho, inédito en la historia educativa del país, significó un primer paso fundamental en el camino hacia la reforma educativa de 1877, que consolidó definitivamente la educación física en el sistema escolar uruguayo.

En este marco, las actas de la SAEP revelan que la inclusión de los ejercicios físicos en el ámbito escolar estuvo respaldada por argumentos teóricos presentados en dos informes: uno elaborado por la Comisión de Sistemas, bajo la dirección de José Pedro Varela y Carlos María Ramírez, y otro a cargo de la Comisión de Reglamento Interno y Programas, presidida por Alfredo Vásquez Acevedo y Domingo Aramburú. Ambos documentos resultan fundamentales para comprender cómo se legitimó pedagógicamente la incorporación de la *gimnasia de salón* al currículo, entendida como una forma sistematizada de ejercitación corporal dentro del aula.

A continuación, se analizará el segundo de estos informes, centrado en las fundamentaciones pedagógicas que justificaron la adopción de los ejercicios gimnásticos en el ámbito escolar. Su estudio permite no solo identificar los principios que orientaron esta decisión, sino también comprender cómo se articuló la dimensión corporal dentro del proyecto de ciudadanía que la SAEP impulsaba para el Uruguay moderno.

3.5 La justificación pedagógica para la obligatoriedad de la música y la gimnasia en el plan de estudios de la SAEP (1869)

La incorporación de los ejercicios físicos y gimnásticos en el currículo escolar durante la Fase de Elaboración no fue una decisión aislada, sino que respondió a una fundamentación teórica que destacaba su valor educativo. En este apartado se analizarán los argumentos expuestos por Alfredo Vásquez Acevedo y Domingo Aramburú, quienes, desde la Comisión de Reglamento Interno y Programas, subrayaron la importancia de los ejercicios gimnásticos y del canto como herramientas para el desarrollo integral del individuo.

Su fundamentación se apoyó en referentes internacionales como John Gregory⁵³ y Philipp Emanuel von Fellenberg⁵⁴, cuyas ideas reforzaron la vinculación entre actividad física, salud y formación moral. Además, se abordará la influencia del pensamiento higienista y la propuesta de Francisco Amorós, que consolidó la relación entre el canto y el ejercicio físico como parte de una estrategia pedagógica integral.

En el reporte de la Comisión de Reglamento Interno y Programas de Enseñanza, Vásquez Acevedo y Aramburú iniciaron exponiendo consideraciones generales sobre la educación y los objetivos asignados a la escuela primaria. En este marco, señalaron:

La verdadera educación debe proponerse el desarrollo armónico y uniforme de todas las facultades físicas, intelectuales y morales, para que el cuerpo no se adelante al espíritu y que ni las facultades físicas ni las emociones se abandonen en el desarrollo del espíritu. La escuela no tiene por objeto único proporcionar al niño los conocimientos más esenciales de la vida; su grande, su verdadero objeto consiste en cultivar todas y cada una de las facultades de que la naturaleza lo ha dotado, revelarles los esfuerzos de que es capaz, los medios de que puede disponer, preparándolo así para cada período, para cada esfera de acción a que pueda ser llamado en la vida (...), (Educación Popular, 1869, N.º 1, p. 84)

Este planteo pone de manifiesto la importancia de un enfoque educativo integral, que engloba la tríada del desarrollo físico, intelectual y moral. Esta visión representó una ruptura con las tradiciones educativas más rígidas, centradas exclusivamente en la instrucción académica, y se alinea con las innovaciones pedagógicas que comenzaban a consolidarse en las escuelas vanguardistas del período.

En función de esta concepción educativa, la estructura curricular propuesta para la futura institución educativa comprendía inicialmente doce asignaturas. Estas abarcaban lectura, escritura, aritmética, lecciones sobre objetos, elementos de dibujo, moral y urbanidad, gramática, geografía de la República y elementos de geografía general, historia de la República y elementos de historia general, lecciones sobre la Constitución de la República, elementos de música y ejercicios gimnásticos.

Para la sesión del 5 de julio de 1869, Vásquez Acevedo y Aramburú presentaron un informe en el que justificaban la selección de las lecciones propuestas y respaldaron cada una de ellas. Mientras que las primeras siete fueron aprobadas sin inconvenientes, las

⁵³ John Milton Gregory (1822-1898) fue un educador estadounidense que se desempeñó como Superintendente de Instrucción Pública en Michigan y rector de la Universidad de Illinois.

⁵⁴ Philipp Emanuel von Fellenberg: Pedagogo y agrónomo suizo (1771-1844).

restantes suscitaron reparos y debates. En particular, la enseñanza de la religión generó intensas discusiones ⁵⁵.

Al abordar la inclusión de la música y los ejercicios gimnásticos, los informantes consideraron necesario ampliar su fundamentación, ya que aún no habían formado una postura definitiva sobre estos contenidos. Para sustentar su propuesta, recurrieron a los aportes de referentes internacionales como Mr. Gregory, superintendente de las escuelas en el Estado de Michigan, y Mr. Fellenberg educacionista de Berna. Ambos destacaron los beneficios que tanto la música como la gimnasia aportaban al individuo, no solo desde una perspectiva física, sino también en el plano moral (La Educación Popular, N.º 2).

Se transcribieron las siguientes palabras con relación a la música y los ejercicios gimnásticos:

(...) No sucede probablemente lo mismo con la música y los ejercicios gimnásticos que la comisión (de sistemas y métodos) va a ocuparse con más detención. Quizá cause cierta extrañeza ver introducida la música en el programa de una escuela primaria, sin embargo, no habrá seguramente una sola persona que tarde en convencerse de su utilidad. Tiene la palabra Mr. Gregory superintendente de las escuelas del Estado de Michigan "Como un medio de conservar la salud ninguna gimnástica es más valiosa. En su uso como ejercicio físico, estando bien ventilada la escuela y permaneciendo de pie los discípulos, con los hombros levantados, cantando en voz fuerte y con marcado énfasis, cultivando el poder y la suavidad y preparando a los discípulos para ser buenos lectores y el buen orden de la escuela, han sido notados a menudo por los buenos educacionistas" (...) (La Educación Popular, N.º 2, pp. 47,48).

Esta referencia de Gregory resalta la utilidad del canto como un ejercicio físico capaz de fortalecer la salud corporal. En particular, enfatiza que el canto enérgico, acompañado de una postura adecuada y realizado en un ambiente bien ventilado, puede contribuir significativamente al desarrollo físico y al orden dentro del aula.

⁵⁵ En la sesión del 26 de julio, se manifestaron tres tendencias distintivas, en un contexto donde Elbio Fernández ya había fallecido. Es importante aclarar que, en su proyecto curricular inicial, Alfredo Vásquez Acevedo y Domingo Aramburú habían incorporado "Lecciones de moral y urbanidad". Sin embargo, para esta sesión, dicho contenido había sido sustituido por "Religión Católica". Las mociones presentadas fueron las siguientes: Alfredo Vásquez Acevedo y Domingo Aramburú abogaban por la enseñanza de la religión católica, argumentando que la mayoría de los contribuyentes eran católicos y que podría generarse una falta de recursos si no se les atendía en este aspecto. Pablo Goyena, por su parte, proponía una perspectiva más general con "nociones generales de religión", aunque no logró obtener apoyo suficiente. La última moción fue presentada por Carlos María Ramírez y apoyada por José Pedro Varela, quien consideraba infundadas las mociones anteriores y veía con disgusto y alarma la introducción de doctrinas católicas en las escuelas de la SAEP. Varela sostenía que el hogar era el verdadero santuario para la enseñanza de la religión. Finalmente, se acordó incluir la enseñanza de "moral y religión" (Berra, 1888).

Por otro lado, la Comisión citó a Philipp Emanuel von Fellenberg, quien abordó el impacto moral de los ejercicios físicos. Según este educacionista suizo:

La experiencia, dice, me ha enseñado que la indolencia en los jóvenes es tan directamente opuesta a su natural disposición por la actividad que si no es la consecuencia de una mala educación va casi siempre acompañada de algún defecto constitucional (La Educación Popular, N.º 2, p. 48).

A partir de esta perspectiva, Fellenberg destacó que la gimnasia, además de sus beneficios físicos, podía actuar como un medio eficaz para contrarrestar la apatía juvenil y fomentar hábitos de actividad y disciplina, fortaleciendo así el desarrollo moral del estudiante.

Los argumentos presentados reflejan las primeras propuestas teóricas de la SAEP para incluir la música y los ejercicios gimnásticos en el currículo escolar. En este marco, la Comisión de Programas adoptó dos enfoques complementarios que resaltaban, por un lado, el valor anatomo-fisiológico del canto y los ejercicios físicos, y por otro, su impacto en la formación del carácter y la moral del alumnado.

Esta articulación permitió consolidar una visión educativa integral que trascendía los límites del conocimiento académico, incorporando el cuidado del cuerpo y la formación ética como elementos esenciales en el desarrollo del individuo.

Desde una perspectiva ética y moral, se recurre al educador suizo Philipp Emanuel von Fellenberg, cuya observación proporciona una dimensión adicional al argumento. Este distinguido educacionista de Berna enfatizó que la indolencia juvenil es antitética a la disposición natural de los jóvenes hacia la actividad física, sugiriendo que dicha apatía suele ser consecuencia de una educación deficiente o de algún defecto constitucional. En este marco, Fellenberg destacó la relevancia de los ejercicios gimnásticos como un recurso eficaz para promover la actividad física, fomentar el desarrollo moral y fortalecer el carácter de los jóvenes.

Tomando como referencia estas ideas, la Comisión de Programas articuló una propuesta educativa integral que sustentó la incorporación de la música y los ejercicios gimnásticos en el currículo escolar. Este planteo se basó en una visión que combinaba el desarrollo anatomo-fisiológico del cuerpo, la formación moral del individuo y su

instrucción intelectual. Esta perspectiva no solo promovía la salud y el bienestar físico de los estudiantes, sino que también contribuía a su educación moral y al desarrollo de una ciudadanía activa y responsable.

Vásquez Acevedo y Domingo Aramburú recurrieron a dos referentes de la educación para fundamentar la incorporación de la música y los ejercicios gimnásticos en la enseñanza. Esta doble argumentación resultó estratégica, ya que permitió articular la relación entre la educación física y la formación moral como elementos inseparables del proceso educativo.

Gregory aportó un marco teórico que justificaba su inclusión en el currículo desde una perspectiva anatomo-fisiológica, mientras que Fellenberg subrayó su impacto en la construcción del carácter y la disciplina juvenil. Con estos fundamentos, la Comisión consolidó su argumentación y reforzó la legitimación de su propuesta dentro del discurso pedagógico de la época (La Educación Popular, 1869).

La práctica implementada por Juan Manuel Bonifaz⁵⁶ en Uruguay, quien combinó rimas y canto con ejercicios gimnásticos en el Colegio Oriental (1848) y en la escuela pública de la Unión (1858), constituye un antecedente significativo en la relación entre el canto y la educación física. Esta propuesta local guarda relación con las ideas expuestas por Mr. Fellenberg, citadas por Vásquez Acevedo, Aramburú, Varela y Ramírez, quienes también destacaron los beneficios del canto y los ejercicios físicos en la formación integral del alumnado.

Asimismo, estas concepciones coinciden con las ideas promovidas por Francisco Amorós en Europa, quien había destacado la asociación entre el canto y los ejercicios físicos como una herramienta educativa integral. Amorós subrayó los beneficios del cantotanto en la salud corporal como en la formación moral.

Baptiste Amyot, amigo y primer biógrafo de Amorós, destacó que esta asociación sistemática fue una "novedad que impresionó a las mentes". Según Amyot, dicha práctica fue considerada una innovación significativa. Algunos colaboradores de Amorós reforzaron

⁵⁶ Como se mencionó en el capítulo 2, el sistema de Bonifaz se basaba en el canto de versos. En 1855, publicó *Lectura Poética para la Juventud Oriental*, obra que incluía, entre otros contenidos, una descripción versificada del cuerpo humano.

esta idea al afirmar que el canto ejercía una potente influencia sobre los órganos respiratorios (Thierry Arnal, 2011).

En esta misma línea, Vigarello (2005) subraya que Amorós atribuía al canto un valor esencial para fortalecer la respiración y mejorar la capacidad pulmonar. Según este autor, Amorós sostenía que dicha práctica podía incrementar la resistencia respiratoria y contribuir a fortalecer el pecho, siendo especialmente beneficiosa para jóvenes con pulmones delicados. Esta perspectiva resalta la importancia de la respiración no solo como una función fisiológica, sino como un elemento central en la preparación física y el desarrollo de la resistencia corporal.

La gimnasia promovida por Amorós se inscribió dentro de un modelo técnico de educación corporal que se consolidó en Europa durante el siglo XIX. Como señala Soares (2000), estos sistemas gimnásticos⁵⁷ se diferenciaron de las prácticas circenses o acrobáticas al reivindicar un carácter científico y vincularse estrechamente con principios higienistas y militares. Esta concepción buscaba no solo fortalecer el cuerpo, sino también desarrollar hábitos de autocontrol y disciplina, integrando la educación física en un proyecto pedagógico más amplio.

En este sentido, la gimnasia fue presentada como una práctica científicamente fundamentada, orientada a la preservación de la salud y al fortalecimiento del individuo desde una perspectiva tanto física como moral.

Por su parte, Vásquez Acevedo y Domingo Aramburú retomaron estas ideas en el contexto de la reforma educativa impulsada por la SAEP. Al fundamentar la inclusión de la música y la gimnasia en el currículo escolar, se apoyaron en los postulados de Fellenberg y Gregory, quienes destacaron el impacto de estas prácticas en la formación física, intelectual y moral del individuo. Esta triple dimensión del desarrollo humano fue entendida por los

⁵⁷ En los próximos apartados se analizará cómo las autoridades escolares en Uruguay retomaron este enfoque científico en la enseñanza de la gimnasia, incorporando conceptos vinculados a la anatomía, la fisiología y la higiene como fundamentos pedagógicos. Este proceso buscó, como señala Soares (2000), romper con el núcleo original de la gimnasia ligado a los divertimentos populares, los espectáculos callejeros y las prácticas circenses. De este modo, la gimnasia fue promovida como una disciplina racional, metódica y disciplinaria, en sintonía con los ideales de orden social e higienismo que se consolidaron en el Uruguay del siglo XIX.

reformistas como una condición indispensable para la construcción de una ciudadanía ilustrada y disciplinada.

La legitimación pedagógica del canto y de la gimnasia, anclada en una tradición internacional y recontextualizada desde una perspectiva local, marcó un momento clave en la transformación del plan de estudios. Una vez aprobado este, la Comisión Directiva de la SAEP avanzó hacia un nuevo desafío: analizar los distintos sistemas y métodos de enseñanza disponibles, con el objetivo de seleccionar aquel que mejor se adaptara al modelo educativo que aspiraban a consolidar en Uruguay.

3.6 Varela y Ramírez en la Comisión de Sistemas: organización curricular y fundamentos pedagógicos (1868)

Este apartado analiza el informe elaborado por José Pedro Varela y Carlos María Ramírez desde la Comisión de Sistemas y Métodos, en el que se reorganizó el plan de estudios propuesto por la SAEP. La propuesta introdujo un enfoque inductivo-deductivo, incorporó nuevas jerarquías entre las materias y consolidó la articulación entre el canto y los ejercicios gimnásticos como parte de una estrategia educativa integral.

Tras la presentación del plan de asignaturas elaborado por la Comisión de Reglamento Interno y Programas, integrada por Vásquez Acevedo y Aramburú, la Comisión de Sistemas y Métodos, encabezada por Carlos M. Ramírez y José Pedro Varela, se abocó a definir los sistemas y métodos más adecuados para su implementación.

Este trabajo, aprobado en las sesiones del 12 y 14 de agosto de 1868 (Educación Popular, 1869; Berra, 1888), complementó la propuesta inicial con una organización curricular detallada y una fundamentación pedagógica que introdujo criterios inductivo-deductivos en el tratamiento de las distintas asignaturas.

Además, Ramírez y Varela introdujeron algunas modificaciones a la propuesta original, lo que evidencia un proceso de reconfiguración pedagógica que buscó adaptar el plan de estudios a las necesidades educativas del momento.

El informe elaborado por Ramírez y Varela se dividió en dos secciones principales. En la primera, luego de definir los objetivos educativos según las directrices de Gregory, seleccionaron los sistemas y métodos más apropiados para implementar el programa aprobado por la Comisión Directiva. Este programa abarcaba diversas áreas del conocimiento, como el aprendizaje del lenguaje, la lectura, el dibujo, la aritmética, la geografía, la historia, las ciencias, así como la enseñanza de la moral y la religión, el canto los ejercicios físicos y gimnásticos. Para todas estas asignaturas se recomendó una metodología inductivo-deductiva, promoviendo así un enfoque pedagógico integral.

En la segunda sección del informe, se estableció el orden en que debían abordarse las materias del currículo y las distintas modalidades de enseñanza, respaldando cada recomendación con argumentos sólidos (La Educación Popular, Nos. 2 y 3, pp. 48-83). Se exploraron tanto el método analítico como el sintético, concluyendo que la aplicación reflexiva de ambos métodos, adaptados a las circunstancias y al contenido a enseñar, constituye el punto de encuentro ideal de la práctica educativa (La Educación Popular, p. 54). Aunque no se puede establecer una regla invariable para todos los casos, generalmente el método analítico corresponde al sistema individual y el sintético al colectivo.

La propuesta curricular aprobada por la Comisión de Sistemas y Métodos introdujo una nueva organización de las asignaturas que se estructuró del siguiente modo: 1) Lecciones sobre objetos; 2) Lectura, escritura y dibujo; 3) Aritmética; 4) Geografía e historia; 5) Ciencias, abarcando gramática, nociones básicas sobre derecho constitucional, física, química, botánica, astronomía, anatomía, fisiología e higiene, geometría y álgebra; 6) Moral y religión; y 7) Canto y ejercicios gimnásticos.

Este esquema se basó en la premisa de Pestalozzi de “asegurar un desarrollo armonioso y uniforme de cada facultad, garantizando que el cuerpo no preceda a la mente ni viceversa” (La Educación Popular, Nos. 2 y 3; pp. 48-83).

En esta reorganización curricular se advierten algunas modificaciones respecto a la propuesta inicial elaborada por Vásquez Acevedo y Aramburú. En particular, Ramírez y Varela adoptaron un nuevo criterio para el orden de las materias, el cual se fundamentó en los métodos pedagógicos recomendados por John Gregory. Este ajuste revela una intención

de fortalecer la coherencia metodológica del programa de estudios, adaptando cada asignatura a un modelo que integrara tanto el razonamiento inductivo como el deductivo.

Un aspecto especialmente significativo en relación con nuestro objeto de estudio es la decisión de fusionar las clases de canto y ejercicios gimnásticos en una sola asignatura. Esta integración se sustentó en los argumentos de Pestalozzi, quien promovía una formación integral que incluyera tanto el desarrollo físico como el intelectual y moral. Esta medida no solo reforzó el carácter formativo del canto y la gimnasia, sino que también permitió optimizar el uso del tiempo dentro del aula.

Tras la aprobación del plan de materias, la Comisión Directiva profundizó en el análisis de los sistemas y métodos de enseñanza más adecuados para cada asignatura. En este contexto, Ramírez y Varela elaboraron un informe minucioso que complementó la propuesta curricular con fundamentos pedagógicos que justificaban cada uno de los contenidos incluidos en el programa. En particular, el canto y los ejercicios gimnásticos recibieron una atención especial debido a su valor formativo y a su impacto en la organización del tiempo escolar.

En relación con estos contenidos, José Pedro Varela y Carlos María Ramírez defendieron su inclusión en el currículo escolar de la Escuela Elbio Fernández mediante argumentos que destacaban tanto sus beneficios físicos como sus implicancias pedagógicas. Al respecto, sostuvieron:

Cuando este informe se ha prolongado ya más de lo que era de esperarse, la Comisión de sistemas, no entra aquí en consideraciones para demostrar la imperiosa necesidad de que los ejercicios físicos se alternen con los otros ramos del estudio durante las horas de clase. Son demasiada conocida y generalmente proclamada que de ellos se reportan y el método que debe seguirse, para que sea necesario fundarlo en largas consideraciones. *Por otra parte, las direcciones de los maestros que la Comisión adjunta a este informe, traducidas de un texto norteamericano, dan ejemplos prácticos de los ejercicios físicos que deben hacerse durante las horas de clase, al empezar el curso:* aquellos que pertenecen a un orden más elevado y para los que se requieren útiles especiales y espacio deben hacerse durante las horas de descanso, por los niños más crecidos en la escuela. En cuanto al canto, los métodos más generalmente seguidos son aquellos que consisten en hacer repetir a los niños versos y máximas, individual y colectivamente, sirviéndoles de guía y de pauta el maestro, en las distintas modulaciones de la voz. (...) (La Educación Popular, 1869, pp. 80-8, las cursivas nos corresponden).

El informe de la Comisión de Sistemas introduce una diferenciación fundamental entre los ejercicios físicos y los ejercicios gimnásticos, distinción clave para comprender la organización del trabajo corporal en el contexto educativo de la época. En este marco, los

ejercicios físicos se concebían como prácticas elementales que podían incorporarse dentro del aula sin interferir en el desarrollo de otras actividades. Estas prácticas tenían como objetivo corregir posturas, fomentar la disciplina corporal y mejorar la higiene de los alumnos, lo que las hacía funcionales dentro de la estructura horaria de la enseñanza.

Por otro lado, la gimnástica se definía como un conjunto de ejercicios de mayor complejidad que requerían equipamiento especial y un espacio más amplio para su ejecución. Por esta razón, su práctica se destinaba a los períodos de recreo y estaba dirigida especialmente a los alumnos mayores. Este criterio organizativo revela una jerarquización pedagógica que respondía a la necesidad de articular las prácticas corporales según su nivel de dificultad y sus requerimientos espaciales y materiales, lo que permite comprender la progresiva estructuración de la educación física en Uruguay.

La afirmación de que la necesidad de los ejercicios físicos es “demasiado conocida y generalmente proclamada” evidencia que sus beneficios eran ampliamente aceptados, lo que explica por qué la Comisión no consideró necesario justificar extensamente su incorporación. Esta postura se alinea con la influencia pedagógica norteamericana, que enfatizaba la alternancia entre el estudio intelectual y la actividad física como un principio fundamental del equilibrio educativo.

El elemento decisivo es la referencia explícita a las "direcciones de los maestros (...) traducidas de un texto norteamericano". Esto no solo confirma la apropiación de ideas provenientes del sistema educativo de Estados Unidos, sino que también revela una estrategia pedagógica cuidadosamente planificada que buscó adaptar ese modelo a la realidad uruguaya. La adopción de este enfoque implicó tanto la incorporación de contenidos específicos como la implementación de prácticas organizativas que optimizaban el uso del tiempo escolar y del espacio en el aula.

Esta estrategia anticipó un aspecto crucial que se consolidaría en la reforma de 1877: la diferenciación entre ejercicios físicos elementales —realizados dentro del aula— y ejercicios gimnásticos más complejos —reservados para los períodos de recreo o para los alumnos mayores—. Esta distinción revela una racionalización pedagógica que, como se publicaría posteriormente en *La Educación del Pueblo* (1874), buscó equilibrar el desarrollo físico, intelectual y moral del alumnado.

La influencia del modelo educativo norteamericano en la reconfiguración pedagógica que promovió José Pedro Varela en Uruguay se evidencia en diversos aspectos. Si bien fue Sarmiento quien documentó la presencia de 25 maestras enseñando gimnasia en las escuelas de Boston (Ramos, 2021), resulta razonable inferir que Varela tuvo acceso a estas experiencias durante su estadía en Estados Unidos.

Su cercanía con el educador argentino y su interés en conocer las innovaciones pedagógicas implementadas en dicho país refuerzan esta hipótesis. Según Berra (1888) Varela observó directamente prácticas educativas en Estados Unidos y promovió en Uruguay un modelo que incorporaba la gimnasia escolar, siguiendo la lógica organizativa que caracterizaba a las escuelas de Boston. Esta experiencia no se limitó a una simple observación, sino que implicó un esfuerzo consciente por asimilar y adaptar aquellas propuestas que consideró más valiosas para el contexto educativo uruguayo.

Esta intención queda reflejada en su proyecto educativo, donde Varela promovió la incorporación de métodos inductivo-deductivos y la organización del tiempo escolar inspirados en las prácticas observadas en las escuelas estadounidenses (Berra, 1888, pp. 38 y 53). Asimismo, la adquisición de textos como la colección de Barnard y la traducción de materiales destinados a las maestras uruguayas evidencian su intención de adaptar estas ideas al contexto nacional.

La convergencia entre la experiencia de Varela, las influencias sarmientinas y la adopción de textos pedagógicos como los de Samuel Mason revela que la reforma de 1877 fue el resultado de una articulación deliberada entre influencias externas y un modelo educativo pensado para responder a las necesidades del contexto uruguayo.

En este sentido, la experiencia de la Escuela Elbio Fernández en 1868 funcionó como un ensayo pedagógico exitoso que luego se proyectó a escala nacional en la reforma de 1877. Esta continuidad refuerza la hipótesis de que la adopción del modelo norteamericano no fue un hecho aislado, sino parte de un proceso deliberado de reconfiguración pedagógica en Uruguay. Dicha reconfiguración buscó integrar la gimnasia y el canto como prácticas sistemáticas dentro del aula, bajo un enfoque científico y metódico.

La convergencia entre los principios educativos norteamericanos y las decisiones adoptadas por la Comisión de Sistemas y Métodos en Uruguay se evidencia en diversos aspectos. La traducción de textos pedagógicos estadounidenses, la organización del tiempo escolar y la incorporación de prácticas corporales con criterios racionales y científicos constituyen pruebas contundentes del impacto de este modelo en la reforma educativa uruguaya.

Este análisis, fundamentado en fuentes primarias⁵⁸, permite comprender la progresión histórica que llevó a la gimnasia de salón a convertirse en un eje central del proyecto educativo reformista, vinculando el modelo pedagógico uruguayo con las corrientes modernas que buscaban integrar la educación corporal como parte esencial del desarrollo integral del individuo.

En este contexto, la gimnasia de salón emergió como una respuesta pedagógica que articuló prácticas físicas elementales dentro del aula con ejercicios más complejos reservados para los períodos de recreo. Esta diferenciación, que se consolidó en la reforma de 1877, revela un intento consciente de racionalizar el tiempo y el espacio en la escuela, permitiendo que la educación física se integrara de forma progresiva en el currículo escolar, de acuerdo con las condiciones materiales y pedagógicas del momento.

En lo que respecta al canto, la Comisión de Sistemas menciona que los métodos más comunes implicaban hacer que los niños repitieran versos y máximas, tanto de manera individual como colectiva, guiados por el maestro en las distintas modulaciones de la voz. Para sustentar esta metodología, se apoyaron en los trabajos de John Lalor⁵⁹ y John Gregory, transcribiendo varios párrafos que enfatizaban la importancia de la recitación en

⁵⁸ Hasta el momento, no hemos encontrado estudios que hayan abordado específicamente las actas de la SAEP en relación con la implementación de ejercicios físicos y gimnásticos. Un trabajo relevante es el de Piotti (2000), *Una institución privada con vocación pública: historia de la Escuela y Liceo Elbio Fernández y la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, 1868-1998*, donde se analiza la historia y los inicios de la Escuela Elbio Fernández. No obstante, su estudio no se centra en nuestro objeto de investigación, aunque nos proporcionó una perspectiva valiosa sobre los primeros años de la institución desde una mirada más amplia.

⁵⁹ En el próximo apartado se profundizará en los aportes de John Lalor, cuyas ideas fueron citadas por Varela en el informe de la Comisión de Sistemas y Métodos. Asimismo, se analizarán diversos capítulos de su obra *Naturaleza y valor de la educación* (publicados por Varela en la Enciclopedia Escolar entre 1878 y 1879), donde Lalor desarrolla la tríada educación intelectual, moral y física, concepto que servirá de base para el análisis de sus fundamentos pedagógicos.

voz alta de la poesía. Este enfoque didáctico no solo buscaba desarrollar habilidades musicales, sino también inculcar valores y principios a través del contenido de los versos.

En sintonía con esta orientación pedagógica, José Pedro Varela implementó una estrategia clave al distribuir textos adquiridos en Estados Unidos entre las distintas comisiones encargadas de la reforma educativa. Esta táctica permitió que los miembros de las comisiones estudiaran y extrajeran ideas y fundamentos pedagógicos avanzados de dichas obras. Es evidente que tanto Vásquez Acevedo como Domingo Aramburú se basaron en los libros proporcionados por Varela al desarrollar el nuevo plan de estudios, apoyándose en las sólidas bases pedagógicas que estos textos ofrecían.

La influencia del modelo educativo implementado en la escuela Elbio Fernández se proyectó posteriormente en la reforma educativa de 1877, lo que demuestra que dicha institución funcionó como un laboratorio pedagógico en el que se ensayaron prácticas que luego fueron adoptadas a escala nacional. Esta continuidad se observa tanto en la inclusión de materias como los ejercicios físicos, que ya se impartían en la escuela Elbio Fernández, como en la participación de actores educativos que compartían roles en ambas instituciones.

Esta correspondencia refuerza la interpretación de Piotti (2000) y Vásquez (2024) sobre el papel decisivo que ambas instituciones desempeñaron en la transformación educativa, consolidando así su impacto en el desarrollo del sistema educativo uruguayo.

En esta misma línea, Piotti (2000) afirma que entre 1869 y 1876 la escuela Elbio Fernández actuó como el primer y único "laboratorio" de la reforma escolar, destacándose por la implementación de prácticas pedagógicas que luego se consolidarían en la reforma vareliana. Esto evidencia una transición deliberada de las prácticas educativas norteamericanas a un modelo adaptado a las necesidades del contexto uruguayo, en el que la SAEP jugó un papel clave en la reconfiguración del sistema educativo.

En conclusión, el trabajo de la Comisión de Sistemas y Métodos en 1868 representó un punto de inflexión en la configuración curricular de la escuela moderna uruguaya. La reorganización del plan de estudios, inspirada en principios metodológicos inductivo-deductivos y en referentes pedagógicos internacionales, sentó las bases para una enseñanza

estructurada y coherente con los ideales de la educación popular. Uno de los aportes más significativos fue la integración del canto, los ejercicios físicos y gimnásticos como parte de una asignatura obligatoria dentro del aula, lo que revela una concepción integral de la educación que articulaba el desarrollo intelectual, físico y moral del alumno.

Este proceso de reconfiguración pedagógica impulsado por la SAEP, y en particular por Varela y Ramírez, no solo introdujo una nueva jerarquización de los saberes escolares, sino que también marcó un hito en la institucionalización de la educación física en Uruguay.

3.7 La Escuela Elbio Fernández (1869): Antecedente clave en la incorporación obligatoria de los ejercicios físicos y gimnásticos en la enseñanza primaria uruguaya

La Escuela Elbio Fernández, fundada en 1869 por la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (SAEP), constituyó un hito en la historia educativa del Uruguay. Esta institución no solo innovó en términos curriculares, sino que también incorporó de forma pionera los ejercicios físicos y gimnásticos como parte obligatoria de la enseñanza primaria. Este enfoque, que integró el desarrollo físico, intelectual y moral del alumnado, se consolidó como un modelo referencial para la reforma educativa que se implementaría en 1877.

La organización del tiempo escolar y la nivelación de los alumnos⁶⁰ en la Escuela Elbio Fernández fueron aspectos clave para garantizar que la implementación del nuevo modelo educativo respondiera a criterios pedagógicos que equilibraran el estudio intelectual con la actividad física. Este esquema no solo buscó optimizar el tiempo de enseñanza, sino también favorecer la progresión gradual de los aprendizajes y el desarrollo integral del alumnado.

En este marco, la Comisión de Reglamento Interno, integrada por Vásquez Acevedo y Aramburú, presentó el 15 y 17 de diciembre un informe que propuso una nueva distribución de los alumnos por edades, organizándolos en cuatro grupos (A, B, C y D),

⁶⁰ A los alumnos se les tomaría un examen de ingreso que definiría la clase a que se incorporarían, ninguno pasaría de clase sin saber todas las lecciones, (Piotti, 2000, p. 107).

cada uno con dos secciones. Cada curso tendría una duración de un año, y el período de estudios se extendería por ocho años en total (Educación Popular, 1869), (Tabla 3).

Tabla 3 Clases de ejercicios físicos y gimnásticos en la escuela Elbio Fernández (1869)	
Clase	Lecciones
A	Canto y ejercicios físicos
B	Canto y ejercicios físicos
C	Canto, ejercicios físicos y ejercicios gimnásticos
D	Canto, ejercicios físicos y ejercicios gimnásticos
Construcción propia a partir de las actas de la SAEP.	

Las clases se desarrollarían desde las 9:00 hasta las 16:00 en verano y hasta las 15:00 durante el resto del año, con dos horas de recreo en el período estival. Además, se estableció un máximo de 60 alumnos por clase, incorporándose un ayudante adicional cuando se superaran los 30 estudiantes (Berra, 1888, p. 25).

Este esquema organizativo también contempló la incorporación progresiva de prácticas corporales según la madurez del alumnado. Así, las clases A y B se limitaron a la enseñanza del canto y ejercicios físicos, mientras que los niveles superiores (C y D) sumaron además ejercicios gimnásticos, dada la necesidad de elementos especiales y espacio adecuado para su ejecución.

En esta misma línea de transformación, Varela implementó un esquema horario que estructuraba las lecciones en bloques de 15 minutos, con el objetivo de armonizar los métodos de enseñanza con el modelo norteamericano. Además, proporcionó al nuevo maestro recursos pedagógicos, como materiales impresos y manuales didácticos, para facilitar la adopción de nuevas metodologías y garantizar una enseñanza más efectiva (Berra, 1888).

La diferenciación en la organización del tiempo escolar anticipó aspectos que más tarde se implementarían en la reforma educativa de 1877, como la alternancia entre el

estudio intelectual y la actividad física, así como la diferenciación de las prácticas corporales según la edad y las habilidades del alumnado.

Esta experiencia, desarrollada en la Escuela Elbio Fernández, no solo funcionó como un laboratorio pedagógico, sino que también aportó herramientas clave para la posterior reconfiguración del sistema educativo en Uruguay. En este sentido, fue José Pedro Varela, junto con sus compañeros de trabajo⁶¹ de la SAEP, quienes impulsaron innovaciones que marcaron un precedente en la organización escolar (Berra, 1888)

Berra (1888) destaca que esta experiencia pedagógica incluyó la adopción del método de palabras para la enseñanza de la lectura, basado en modelos norteamericanos, cuya aplicación regular solo fue posible cinco años después de la apertura de la Escuela Elbio Fernández. Asimismo, según Romero, se promovió la creación de bibliotecas populares y se introdujo un juego de carteles de definiciones geográficas, cuya impresión concluyó en enero de 1879. Esta serie de innovaciones reflejó la búsqueda constante por incorporar recursos pedagógicos modernos que optimizaran el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación primaria.

La importancia de esta experiencia educativa fue destacada por el periódico El Siglo, que señaló:

La inauguración⁶² de la escuela Elbio Fernández hará época en la historia educacional del país. Ella señalará el primer paso dado en el camino de la reforma y el progreso. ¡Coincidencia singular! Mientras que la instrucción que vive de los elementos oficiales languidece y decae por falta de recursos, la instrucción que va a buscar sus elementos en el concurso popular se levanta llena de savia y vigor" (El Siglo, citado en Piotti, 2000, p. 105).

En esta misma línea, la SAEP emitió en 1869 una circular especial invitando a los vecinos del barrio Cordón a participar en las actividades de la Escuela Elbio Fernández,

⁶¹ Vedia y Romero dictaminaron en julio acerca del proyecto de organizar bibliotecas populares, mientras que Romero propuso en junio la adopción de un juego norteamericano de carteles de definiciones geográficas, cuya impresión concluyó en enero de 1879 (Berra, 1888).

⁶² La apertura de la Escuela Elbio Fernández se realizó el 3 de septiembre de 1869 en el local ubicado en la intersección de 18 de Julio y Defensa (actual Pablo de María). En la jornada inaugural asistieron tres alumnos: Juan Manaro, Juan Rodríguez y Emilio Sanguinetti (Piotti, 2000, p. 107).

destacando los beneficios de la educación impartida. Según esta circular, la escuela estaría equipada "con todos los elementos necesarios para brindar a la infancia una educación variada que fortalezca el cuerpo, desarrolle la inteligencia y eleve el corazón" (Acevedo, 1933, pp. 595-596). Esta afirmación evidencia que la educación integral, que incluía la formación corporal, constituía un aspecto central del proyecto pedagógico impulsado por la SAEP.

En el capítulo XIV de *La Educación del Pueblo* (1874), titulado "Programa de Estudios Primarios", se presenta la fundamentación de cada asignatura. Sin embargo, cuando llegó el turno de abordar los ejercicios físicos y gimnásticos (p. 183-185), el análisis de los documentos disponibles —tanto en las actas como en dicha publicación— no revela una diferenciación explícita entre ambas prácticas, a pesar de que Varela y Ramírez habían señalado esta distinción.

Aunque la currícula menciona la existencia de ejercicios físicos y gimnásticos, no se han hallado registros que detallen cómo se llevaban a cabo estas prácticas⁶³, dificultando así la visualización concreta de sus diferencias. Recién en el programa de la DGIP de 1880, impulsado por Vásquez Acevedo y Jacobo Varela, se podrá identificar con mayor claridad esta distinción desde el punto de vista práctico, dado que dicho plan incluyó precisiones metodológicas que permitieron establecer criterios diferenciados para ambas prácticas corporales.

En definitiva, la experiencia de la Escuela Elbio Fernández representó un antecedente decisivo en la institucionalización de los ejercicios físicos y gimnásticos en Uruguay. Su inclusión como asignatura obligatoria dentro de una propuesta pedagógica integral —y en el marco de una enseñanza primaria gratuita— significó un avance notable en la democratización del acceso a prácticas formativas orientadas al desarrollo físico, intelectual y moral del alumnado.

⁶³ El nombramiento de Celestino Ortega como maestro inicial de la Escuela Elbio Fernández está documentado en las fuentes de Berra (1888), Piotti (2000) y Palomeque (2022). A partir de este dato, se puede inferir que fue quien comenzó a implementar los ejercicios físicos y gimnásticos en la institución. Si bien su gestión resultó insatisfactoria, su designación marcó el inicio de esta práctica pedagógica, que luego sería consolidada por Albino Benedetti bajo la supervisión de José Pedro Varela. Albino Benedetti, quien posteriormente escribió *El Método de Lectura Analítico*, en contestación al Dr. Berra (1890), también llegó a desempeñarse como inspector de escuelas en el marco de la reforma educativa.

La diferenciación progresiva entre ejercicios físicos y gimnásticos, aunque no del todo explicitada en las actas de la SAEP, ni en *La Educación del Pueblo* (1874), comenzó a delinearse desde esta experiencia, sentando las bases para su posterior formalización curricular. Reconocida por la prensa de la época como un paso firme “en el camino de la reforma y el progreso”, esta escuela funcionó como un verdadero laboratorio pedagógico, desde el cual la SAEP proyectó sus principios hacia una transformación más amplia del sistema educativo nacional (Piotti, 2000, Palomeque, 2022).

3.8 Perspectivas teórico-prácticas sobre la educación física escolar: Aportes de Jhon Lalor y Herbert Spencer

La incorporación del canto y los ejercicios físicos y gimnásticos en el proyecto educativo impulsado por José Pedro Varela y Carlos María Ramírez se sustentó en diversos referentes pedagógicos internacionales. Henry Barnard, Johann Heinrich Pestalozzi, Philipp Emanuel von Fellenberg y John Milton Gregory aportaron fundamentos teóricos que destacaban la necesidad de integrar el desarrollo intelectual, moral y físico en la formación del alumnado.

En esta misma línea, John Lalor⁶⁴ y Herbert Spencer⁶⁵ complementaron esta perspectiva, ampliando el marco conceptual que orientó las decisiones pedagógicas de Varela y Ramírez. En particular, las ideas de Lalor fueron citadas por Varela en el informe de la Comisión de Sistemas y Métodos, lo que evidencia su influencia directa en la reforma educativa vareliana.

Este texto había sido traducido al castellano por Juana Manso y publicado en los *Anales de la Educación Común* (Vol. IV, 1866-1867), bajo la dirección de Manso, quien divulgó la obra a solicitud de Domingo Faustino Sarmiento. Si bien la influencia de Spencer no se observa directamente en las actas de la SAEP, se manifestaría posteriormente

⁶⁴ John Lalor (1814–1856) fue un periodista y ensayista irlandés. Su artículo *The Nature and Value of Education*, publicado en 1839 en *The Dublin University Magazine*, fue traducido al castellano por Juana Manso en 1866–1867 para los *Anales de la Educación Común*. Posteriormente, José Pedro Varela castellanizó su nombre como "Juan Lalor" al republicar el artículo en su *Enciclopedia Escolar* en 1878.

⁶⁵ Herbert Spencer (1820-1903): Filósofo, sociólogo y pensador británico, conocido por su teoría del evolucionismo social y su influencia en la educación. En su obra *Educación: intelectual, moral y física* (1861), defendió la importancia del ejercicio físico en la formación integral, argumentando que la educación debía estar basada en principios científicos y en la adaptación al entorno.

en conferencias de maestros y en citas de intelectuales como Francisco Berra y Juan Álvarez y Pérez.

Además, en la Enciclopedia Escolar (1878-1879), Varela publicó tanto la obra *Naturaleza y valor de la educación de Lalor* (1866) como *Educación intelectual, moral y física de Spencer* (1859). En ambas obras, esta tríada —intelectual, moral y física— se observa en la organización de sus capítulos, lo que evidencia un enfoque integral en la formación del individuo. También incluyó referencias a las ideas pedagógicas de Pestalozzi, Fellenberg y Gregory. Esto te permitirá sostener que Varela no solo citó a estos autores en la Comisión de Métodos, sino que también se preocupó por divulgar sus principios educativos para que los maestros los aplicaran efectivamente en las aulas.

Este conjunto de influencias revela el carácter intencional de Varela al articular un modelo educativo que buscó equilibrar el desarrollo físico, intelectual y moral del alumnado, integrando referentes pedagógicos internacionales con las necesidades educativas del Uruguay del siglo XIX. Si bien Varela realizó observaciones en las escuelas de Boston, no contamos con fuentes que indiquen que haya observado directamente la práctica de la gimnasia en Europa.

Para comprender estas influencias, se presentan a continuación dos cuadros extraídos de la Enciclopedia Escolar (1878-1879), que sintetizan las dimensiones de la educación física según Juan Lalor y Herbert Spencer. El primero destaca los fundamentos teóricos de Lalor, quien vinculó la formación corporal con aspectos como la nutrición, la higiene y el ejercicio, mientras que el segundo expone la propuesta de Spencer, enfocada en el juego y la actividad espontánea. Este contraste permite evidenciar las diferencias conceptuales que orientaron sus perspectivas sobre la educación física y su impacto en la reforma educativa vareliana.

El análisis de la obra de Lalor nos permitió identificar 18 dimensiones que estructuran su concepción amplia e integral de la educación física, las cuales conjugan aspectos higiénicos, alimenticios, ambientales y corporales. Estas dimensiones, si bien no fueron presentadas explícitamente por el autor, emergen del estudio detallado de sus planteos y reflejan su intención de articular la formación física con la moral e intelectual del alumnado.

En este marco, la educación física propuesta por Lalor abarca prácticas que estimulan la coordinación motriz, la fuerza física y el desarrollo emocional, tales como los juegos activos, la recitación y el canto. Asimismo, la natación⁶⁶ aparece como un ejercicio completo que, junto a los ejercicios gimnásticos científicamente adaptables, refuerza la idea de una educación física concebida no solo como un medio para fortalecer el cuerpo, sino también como una herramienta formativa que incide en la moralidad y el autocontrol del estudiante.

Esta mirada integral, que vincula la dimensión física con la intelectual y la emocional, proyecta una educación física que trasciende el espacio escolar para inscribirse en un discurso higienista y socializador, propio del contexto latinoamericano de la segunda mitad del siglo XIX.

A continuación, se presenta la tabla 4 con las dimensiones de educación física propuestas por Lalor:

⁶⁶ En su discurso inaugural ante los maestros, Varela también mencionó la natación como parte de un modelo pedagógico integral, aunque no buscó implementarla directamente en las escuelas uruguayas. Este aspecto se abordará en el capítulo siguiente.

Tabla 4. Dimensiones de la EF, según Jhon Lalor en Varela 1879 (construcción propia).		
Nº	Dimensión	Argumentación
1	Importancia de una provisión adecuada de alimentos nutritivos	Una provisión regular y suficiente de alimentos es esencial para el mantenimiento saludable del cuerpo y el desarrollo adecuado de sus órganos.
2	Impacto del hambre en el desarrollo moral	La privación casi perpetua de alimentos absorbe la atención y dificulta el desarrollo de sentimientos morales fuertes.
3	Efectos de la cantidad excesiva de alimentos	Tanto la escasez como la sobreabundancia de alimentos son perjudiciales para la salud física y mental.
4	Importancia del aire puro	El aire puro es tan esencial como el alimento para el mantenimiento de la existencia humana. La respiración de una atmósfera impura conduce a debilidad y enfermedad en todo el cuerpo.
5	Importancia de la elección de localidades abiertas y ventiladas para escuelas	Las escuelas deben ubicarse en localidades abiertas y saludables para garantizar un ambiente propicio para el aprendizaje.
6	Hábitos de limpieza y su impacto en la salud	La limpieza es saludable y moralizadora, y su falta puede llevar a enfermedades y debilidad.
7	Inculcar hábitos de limpieza desde la infancia	Los hábitos de limpieza deben inculcarse desde la infancia para evitar enfermedades y promover la salud física y moral.
8	Accesibilidad de los baños y su preferencia sobre los hábitos perjudiciales	La generalización de los hábitos de limpieza convertiría los baños en una necesidad para todos y preferibles a hábitos perjudiciales.
9	Importancia del ejercicio para la salud física y moral	El ejercicio es esencial para garantizar la salud y fuerza de la constitución física y mental, promoviendo la acción muscular y la circulación sanguínea.
10	Beneficios del ejercicio para la fuerza corporal y moral	Proporcionar a los niños fuerza física les permite defenderse contra la injusticia y resistir la opresión, promoviendo así disposiciones morales fuertes.
11	Desarrollo del coraje físico y moral	Al hacer que los niños sean fuertes físicamente, se les dota del coraje necesario para enfrentar la injusticia y defender sus impulsos morales, promoviendo así la paz y el respeto mutuo.
12	Diferencias en los ejercicios según género	Algunos ejercicios pueden no ser adecuados para ambos géneros, pero hay opciones que satisfacen las necesidades de niños por igual.
13	Importancia de enseñar trabajos manuales	La educación física incluye la enseñanza de trabajos manuales, útiles tanto para la salud como para la adquisición de habilidades prácticas.
14	Ejercicios gimnásticos y su adaptabilidad científica	Los ejercicios gimnásticos son científicamente adaptables para el desarrollo del cuerpo humano, si se combinan con el mental y se consideran la salud y la fuerza individuales. Instrumentos como la hamaca circular, el trapecio y la cuerda pueden ser útiles y agradables para estos ejercicios.

15	Necesidad de juegos variados y activos	Es fundamental desarrollar una serie de juegos interesantes que ejerciten diferentes músculos del cuerpo y mantengan a todos los jugadores activos. Los juegos como el juego de pelota con los pies, el críquet, el salto de unos sobre otros y el juego del volante son excelentes ejemplos que promueven la actividad física y la diversión.
16	Importancia de la natación como ejercicio completo	La natación es un ejercicio completo que estimula una variedad de órganos y músculos, purifica la piel y promueve la limpieza. Además, aprender a nadar es vital para la seguridad personal y puede salvar vidas en situaciones de emergencia.
17	Recitación, lectura en voz alta y pronunciación clara	Estas actividades no solo tienen importantes efectos mentales, como el desarrollo del habla clara y la inteligencia, sino que también ejercitan los órganos respiratorios y los músculos de la parte baja del tronco, como los pulmones.
18	Importancia del canto como ejercicio físico e intelectual	El canto no solo promueve la salud de los pulmones y el pecho, sino que también ejercita la inteligencia y el corazón. Es un poderoso medio para el refinamiento y la elevación moral, brindando alegría, tranquilidad y satisfacción emocional.

El análisis detallado de la obra de Lalor permite comprender la amplitud de su propuesta educativa, que trasciende la mera instrucción gimnástica al integrar dimensiones vinculadas con la salud física, moral e intelectual del alumnado. Este conjunto de planteos, que abarca aspectos higiénicos, alimenticios, ambientales y corporales, revela una concepción de la educación física que amplía significativamente el alcance de esta disciplina y redefine su sentido pedagógico. La inclusión de la higiene y la alimentación como componentes fundamentales de la formación corporal refleja una perspectiva que excede la enseñanza motriz tradicional, proyectando la educación física como una herramienta formativa con efectos directos en la salud pública.

Esta mirada se inserta en el marco del discurso higienista que comenzaba a consolidarse en América Latina durante la segunda mitad del siglo XIX. Como señala Espiga (2015), la infancia recientemente escolarizada constituyó un sujeto político a través del cual el Estado buscó inculcar nuevas normas de sanidad y moral. En este contexto, Lalor proyectó una educación física que trascendía el espacio escolar para incidir en el ámbito social y sanitario, consolidando así una visión pedagógica que respondía tanto a las necesidades individuales del alumnado como a las demandas sociales emergentes.

Otro aspecto distintivo en la propuesta de Lalor es la incorporación del canto como parte de la formación corporal, idea que rompe con la dicotomía tradicional entre el desarrollo físico y el intelectual. Para Lalor, el canto no solo promueve el fortalecimiento

de los pulmones y la mejora de la respiración, sino que también incide en la dimensión moral del alumnado, al considerar que el acto de cantar favorece el autocontrol, la disciplina y la sensibilidad emocional. Esta vinculación entre ejercicio físico y formación moral amplía el horizonte pedagógico, dotando al canto de un valor que trasciende lo estético para proyectarse como una herramienta formativa de carácter integral.

La natación, por su parte, emerge como un ejercicio completo que, junto a los ejercicios gimnásticos científicamente adaptables, refuerza la idea de una educación física concebida no solo como un medio para fortalecer el cuerpo, sino también como un recurso formativo capaz de incidir en la moralidad y el autocontrol del alumnado. En este sentido, la propuesta de Lalor integra prácticas que estimulan la coordinación motriz, la fuerza física y el desarrollo emocional, lo que revela una concepción que articula el vigor físico con la construcción del carácter y la dimensión social del individuo.

Por último, la incorporación del juego como una de las dimensiones que estructuran la educación física en la propuesta de Lalor revela su interés por promover prácticas que favorecieran tanto el desarrollo físico como la interacción social. En este sentido, enfatizó la necesidad de que estos juegos fueran variados, interesantes y capaces de mantener en constante actividad a todos los participantes. Ejemplos como el juego de pelota con los pies, el críquet, el salto de unos sobre otros y el juego del volante no solo promovían el ejercicio corporal, sino que también combinaban el movimiento con el esparcimiento, destacándose como alternativas pedagógicas para estimular la vitalidad física y el bienestar emocional del alumnado.

La enseñanza de los trabajos manuales, por su parte, fue una dimensión que se incorporó específicamente para las niñas en el programa de gimnástica escolar elaborado por Francisco Berra en 1876, y que posteriormente fue adoptada en la reforma educativa de 1877. Esta organización curricular revela una distribución de saberes diferenciados según el género. Al mismo tiempo, anticipa planteos posteriores sobre la importancia del juego, el canto y los trabajos manuales en la infancia, y resitúa a la educación física como un espacio de formación integral, donde el cuerpo, la mente y las emociones se articulan en un mismo proceso educativo.

Mientras Lalor abordó la educación física desde una perspectiva que integraba la higiene, la alimentación y la formación moral, Herbert Spencer (1884, pp. 239-312) amplió este enfoque al situar el ejercicio corporal dentro de un marco biológico y naturalista. Aunque sus planteos responden a concepciones distintas, ambos autores coincidieron en reconocer el valor del ejercicio físico como un componente esencial en la formación integral del individuo.

Herbert Spencer (1884, pp. 239-312) conceptualiza la educación física dentro de un marco que vinculaba el desarrollo corporal con principios biológicos y naturalistas. Para Spencer, la actividad física era una necesidad inherente al crecimiento y debía ocupar un lugar central en la formación integral del individuo. En este sentido, distinguió entre el juego espontáneo, al que considera "la forma más intensa de actividad infantil" y "una preparación natural para las actividades serias de la vida adulta" (Spencer, 1884, p. 312), y la gimnasia formal, a la que critica por ser una "pálida imitación del ejercicio real", carente de la espontaneidad, la alegría y los estímulos morales que caracterizan al juego (Spencer, 1884, p. 298). Como recuerda Crisorio (2010), Mosso (1894) retomó esta idea, señalando que la gimnasia fue concebida como un ejercicio artificial que no podía suplir al ejercicio espontáneo de los juegos.

Desde su perspectiva evolucionista, Spencer subrayó la importancia del juego no solo como una fuente de recreación, sino como un mecanismo natural de liberación de energía y restauración del equilibrio orgánico. Esta concepción del juego como actividad vital y formativa lo llevó a afirmar que la alegría derivada del juego es superior a la gimnasia, ya que "la felicidad es un factor clave para la salud física, facilitando la función de los órganos" (Spencer, 1884, p. 298). Por el contrario, la gimnasia, al carecer de estos estímulos, se vuelve deficiente como única vía para el desarrollo físico.

Galak (2012) destaca que esta concepción revela una interesante contradicción en la relación que Spencer establece entre la educación física, la naturaleza y la cultura: solo en el caso de la educación física el autor recurre a comparaciones entre humanos y animales para justificar su postura, mientras que en los apartados dedicados a la educación moral o intelectual evita este tipo de analogías.

En cuanto a las condiciones materiales del entorno escolar, Spencer subrayó la importancia de la alimentación equilibrada, el vestuario adecuado y el acceso a espacios abiertos como factores fundamentales para el desarrollo físico. Sostenía que la dieta infantil debía responder a las necesidades naturales del organismo, evitando tanto la sobrealimentación como la privación excesiva, ya que ambas situaciones alteraban el crecimiento y la energía vital del niño. Respecto a la vestimenta, consideró que esta debía ser funcional, permitir la libre movilidad y proteger del clima, priorizando siempre la salud sobre las tendencias estéticas.

La desigualdad estructural en la provisión de oportunidades de ejercicio entre niños y niñas fue otro aspecto que Spencer destacó. En este sentido, planteó que las niñas, al carecer de las mismas oportunidades de ejercitación que los varones, veían limitado su desarrollo físico y, en consecuencia, su formación integral. Esta crítica resulta significativa, ya que revela cómo las restricciones impuestas por los modelos educativos tradicionales incidían en la construcción de desigualdades de género en el ámbito escolar.

A partir del análisis de sus planteos, se pueden identificar nueve dimensiones que organizan la concepción de la educación física en Spencer. Estas dimensiones destacan tanto la importancia de las condiciones materiales del entorno escolar como el valor pedagógico del juego en la formación corporal y moral del alumnado. Mientras que nuestro análisis se enfoca en estos ejes conceptuales, Galak (2012) plantea tres categorías —la alimentación, la vestimenta y el ejercicio físico— que, desde una perspectiva metodológica diferente, permiten interpretar dicha concepción.

La tabla 5 sintetiza estas dimensiones, permitiendo visualizar los aspectos centrales que estructuran la propuesta pedagógica de Spencer:

Tabla 5 Dimensiones de la EF, según Herbert Spencer (construcción propia).		
Nº	Dimensión	Argumentación
1	Alimento de calidad	Tendencia histórica hacia la moderación alimentaria. Comparación entre épocas de exceso y sobriedad. Impacto en la dieta infantil. Importancia del equilibrio y el respeto al apetito natural en los niños. Los alimentos nutritivos son esenciales para el crecimiento y la energía.
2	Vestido	La vestimenta debe ser funcional y no restrictiva, permitiendo el desarrollo físico adecuado, protección contra el clima y una correcta ventilación. Materiales adecuados y salud sobre moda en la vestimenta

		infantil.
3	Ejercicio Corporal	El juego y el ejercicio físico son fundamentales para el desarrollo físico y mental. Las escuelas deben facilitar espacios para juegos al aire libre y la gimnasia debe complementar, pero no reemplazar los juegos.
4	Lugar del juego	Es fundamental para el desarrollo físico y mental. Juegos al aire libre promueven la salud robusta y el desarrollo adecuado. Las escuelas deben proveer estos espacios.
5	Lugar de la gimnasia	La gimnasia es un sustituto imperfecto del juego, careciendo de los estímulos morales del juego libre y espontáneo. Aunque útil, es inferior en cantidad y calidad de ejercicio.
6	Diferencias entre niños y niñas	Los niños disponen de espacios y oportunidades para el ejercicio físico que a menudo no se ofrecen de igual manera a las niñas, limitando su desarrollo.
7	Otros Aportes	La felicidad es un factor clave para la salud física, facilitando la función de los órganos. El juego, al aportar alegría, es superior a la gimnasia.
8	Exceso de Trabajo Intelectual	El trabajo intelectual excesivo tiene un impacto negativo en la salud física de los jóvenes. Un equilibrio es necesario entre el ejercicio físico y las actividades mentales.
9	Observaciones sobre la salud y comparación con generaciones anteriores	Las generaciones actuales son menos robustas y resistentes que las anteriores, debido a factores como la falta de ejercicio y una nutrición deficiente.

El análisis del capítulo “Educación Física” de la obra de Herbert Spencer permitió identificar nueve dimensiones que integran aspectos corporales, intelectuales y emocionales. Este conjunto de planteos, que abarca desde la alimentación y la vestimenta hasta la crítica a la gimnasia formal, proyecta una educación física que trasciende la mera enseñanza de la gimnasia para inscribirse en un modelo pedagógico integral.

Spencer otorgó un papel destacado al ejercicio físico, al que definió como una necesidad inherente al desarrollo humano. Desde esta perspectiva, distinguió entre el juego espontáneo y la gimnasia formal. Mientras que el primero era considerado "la forma más intensa de actividad infantil" y "una preparación natural para las actividades serias de la vida adulta" (Spencer, 1884, p. 312), la gimnasia formal fue cuestionada por el autor al calificarla como una "pálida imitación del ejercicio real", carente de los estímulos morales y del disfrute propio del juego (Spencer, 1884, p. 298).

Así, Spencer planteó que el ejercicio físico debía partir del movimiento libre y placentero del niño, destacando que el goce era un factor clave para garantizar el bienestar corporal.

Otro aspecto relevante en los planteos de Spencer fue su énfasis en la importancia del acceso al aire libre como condición favorable para el desarrollo físico y emocional del niño. En este sentido, destacó que el ejercicio espontáneo requería de espacios abiertos que permitieran la recreación activa, ya que estas condiciones potenciaban la vitalidad corporal y el bienestar del alumnado.

Spencer advirtió, además, que existía una marcada desigualdad en el acceso a estos entornos, señalando que "en todas partes se observa que a los niños se les permite mayor libertad para ejercitarse al aire libre, mientras que las niñas se ven con frecuencia privadas de tales oportunidades" (Spencer, 1884, p. 310). Esta observación pone en evidencia su preocupación por las barreras sociales que limitaban el desarrollo físico pleno del sector femenino, reflejando así su crítica a las prácticas educativas que restringían la movilidad infantil según criterios de género.

Si bien reconoció que la gimnasia podía cumplir un rol complementario, Spencer advirtió que esta debía limitarse a compensar la falta de actividad física en niños que, por sus condiciones sociales o ambientales, no pudieran acceder con regularidad al juego al aire libre. Esta concepción, que destaca el juego como actividad privilegiada para el desarrollo corporal, evidencia una postura crítica hacia las prácticas gimnásticas mecánicas y excesivamente reguladas.

En cuanto a las desigualdades en el acceso a la actividad física, Spencer señaló que las niñas enfrentaban mayores restricciones que los varones, lo que limitaba su desarrollo corporal. Este planteo resulta significativo en tanto cuestiona el rol que las normas sociales imponían sobre el cuerpo femenino, condicionando su movilidad y restringiendo el acceso a prácticas físicas consideradas "poco apropiadas" para las mujeres de la época.

En relación con la vestimenta, Spencer subrayó que esta debía ser funcional y no restrictiva, ya que las prendas ajustadas limitaban la movilidad del cuerpo e interferían en su desarrollo. Esta postura se alinea con las observaciones que Georges Vigarello (1995) donde advierte que las prendas rígidas, como corsés y fajas, no solo restringían el movimiento, sino que también respondían a un control simbólico del cuerpo infantil, especialmente el femenino, en función de ideales sociales que privilegiaban la quietud y el decoro.

Spencer también dedicó especial atención a la alimentación, destacando que tanto la sobrealimentación como la privación excesiva eran prácticas perjudiciales para la salud infantil. En este sentido, defendió la necesidad de promover una dieta equilibrada basada en el respeto por el apetito natural del niño, entendiendo que este era un mecanismo biológico capaz de regular las necesidades energéticas del organismo.

En sus planteos, Spencer advirtió que el exceso de trabajo intelectual representaba un riesgo para la salud física del niño, ya que el agotamiento mental podía debilitar el organismo. En este sentido, promovió la alternancia entre el esfuerzo intelectual y el ejercicio físico como estrategia para restaurar el equilibrio corporal.

Por último, Spencer realizó observaciones sobre la salud de las generaciones contemporáneas, destacando que estas eran menos robustas que las anteriores debido a una combinación de factores como el sedentarismo, la alimentación deficiente y la falta de prácticas corporales adecuadas.

En conjunto, estas dimensiones evidencian que la propuesta de Spencer proyectó una educación física que integró factores biológicos, pedagógicos y sociales. Su insistencia en que el juego espontáneo debía ocupar un lugar central en la formación corporal puede inscribirse en una corriente pedagógica que, como analiza Vigarello (1995), comenzó a consolidarse hacia fines del siglo XIX. Esta pedagogía del cuerpo promovía prácticas que combinaban el ejercicio físico, la alimentación adecuada y la vestimenta funcional como parte esencial del desarrollo infantil.

En este marco, Spencer vinculó el desarrollo corporal con el fortalecimiento social, sosteniendo que “ser una nación de buenos animales es la primera condición para la prosperidad nacional” (Spencer citado en Vigarello, 2005, p. 320). Esta afirmación revela que la preocupación del autor inglés trascendía el plano individual, ya que concebía la formación física como un mecanismo para garantizar el bienestar colectivo y el progreso de la nación. Así, la propuesta de Spencer no solo criticó la gimnasia formal como método exclusivo de ejercitación, sino que defendió una educación física integral orientada a favorecer el crecimiento armónico del cuerpo y la mente, en sintonía con las demandas sociales y políticas de la época.

Si bien Spencer construyó una propuesta pedagógica con rasgos distintivos, su concepción integral de la educación física comparte ciertos puntos en común con los planteos de Lalor, especialmente en lo referido a la importancia del ejercicio físico como parte de la formación integral del individuo.

Ambos autores elaboran concepciones amplias de la educación física, en las que el ejercicio físico no se limita a un entrenamiento mecánico del cuerpo, sino que se proyecta como una práctica que incide en la formación integral del individuo. Para comprender esta amplitud conceptual, resulta útil descomponer sus propuestas en dimensiones que permiten visualizar con mayor claridad los elementos que estructuran cada modelo educativo.

Lalor aborda la educación física desde una perspectiva que combina ejercicios gimnásticos, juegos activos y el canto, destacando la importancia del maestro como mediador pedagógico. Por su parte, Spencer defiende una concepción que privilegia el juego espontáneo como la práctica ideal para garantizar el bienestar corporal y emocional del niño, cuestionando el carácter mecánico de la gimnasia formal.

A pesar de sus diferencias, ambas propuestas coinciden en otorgar al movimiento corporal un papel central en la educación del niño. Tanto Lalor como Spencer reconocen que el ejercicio físico no solo fortalece el organismo, sino que también incide en el desarrollo moral e intelectual del alumnado, ya sea a través de la disciplina organizada (en el caso de Lalor) o del movimiento espontáneo y placentero (en el caso de Spencer).

El análisis comparativo por dimensiones, que hemos empleado para desglosar sus planteos, no debe interpretarse como una fragmentación arbitraria, sino como una herramienta metodológica que permite destacar los aspectos fundamentales que componen sus respectivas definiciones de educación física. En este sentido, la combinación de elementos como el juego, los ejercicios físicos, el canto o la atención a la higiene y la alimentación, revela que tanto Lalor como Spencer proyectaron una educación física integral, que buscaba formar individuos saludables, autónomos y socialmente responsables.

Así, lejos de constituir modelos antagónicos, ambas propuestas ofrecen miradas complementarias que enriquecen la comprensión de la educación física en el siglo XIX, evidenciando que esta disciplina no se limitó a prescribir movimientos corporales, sino que se inscribió en un proyecto pedagógico amplio que articuló el cuidado del cuerpo con la formación ética e intelectual del estudiante.

En esta línea, el influjo de Spencer en la región rioplatense se proyectó más allá de sus postulados teóricos, encontrando eco en las prácticas y debates pedagógicos que marcaron la consolidación de la educación física en el sistema escolar. Como señala Galak (2012), el ideario spenceriano, centrado en la trilogía educativa "intelectual, moral y física", fue adoptado por Sarmiento en su concepción educativa y se consolidó como parte del discurso pedagógico argentino hacia fines del siglo XIX. Esta noción integral de la educación física, que incorporaba la higiene, el cuidado del cuerpo y el desarrollo moral, tuvo también repercusiones en el pensamiento educativo de José Pedro Varela, quien articuló estos elementos como parte de su proyecto reformista.

El reconocimiento explícito de Spencer en Uruguay tuvo un punto destacado durante la segunda conferencia de maestros de 1877, donde se mencionó la necesidad de seguir sus postulados en materia de educación física (El Maestro, 1877). Esta referencia evidencia la recepción de sus ideas en un contexto en el que las autoridades educativas uruguayas comenzaban a incorporar nociones más amplias sobre el cuidado del cuerpo, la higiene y el equilibrio entre actividad física e intelectual.

En el apartado sobre conferencias pedagógicas se analizará la mencionada conferencia de maestros de 1877, explorando sus implicancias en el debate sobre la educación física en Uruguay. Este análisis permitirá comprender cómo las ideas de Spencer fueron recontextualizadas en el ámbito local, consolidándose como un referente clave para justificar la incorporación de la educación física en la escuela pública y anticipando tensiones que marcarían el desarrollo posterior de esta disciplina en el marco de la reforma educativa vareliana.

La viabilidad de estas propuestas no estuvo exenta de desafíos. Como señala Vigarello (2011), en Europa ya se practicaban el canto y los ejercicios gimnásticos, y la Ley Falloux⁶⁷ de 1850 en Francia permitió su enseñanza en las escuelas primarias sin imponer su obligatoriedad. Su implementación dependió en gran medida de la gestión municipal y de iniciativas privadas, lo que reflejaba la necesidad de adecuarlos a los contextos locales.

3.9 Tensiones discursivas en torno a la gimnasia escolar: Montero y el periódico *El Maestro* en la reforma educativa uruguaya (1875–1877)

El proceso de incorporación de la gimnasia en el sistema educativo uruguayo estuvo marcado por tensiones discursivas y debates pedagógicos que se evidenciaron a través del periódico *El Maestro*⁶⁸. Esta publicación, surgida en 1875 durante la gestión de José María Montero en el Instituto de Instrucción Pública (IIP), se consolidó como un medio fundamental para la difusión de las reformas educativas y un espacio de discusión pedagógica entre maestros y funcionarios.

⁶⁷ La Ley Falloux del 15 de marzo de 1850 amplió los requisitos de la Ley Guizot de 1833, que ya había ordenado una escuela para niños en cada comuna de más de 500 habitantes. La nueva ley también exigía una escuela de niñas en esas comunas. La Ley Falloux creó un sistema mixto en el que algunos establecimientos de educación primaria eran públicos y estaban controlados por el estado, mientras que otros estaban bajo la supervisión de congregaciones católicas (órdenes de enseñanza). Los planes de estudio de las escuelas católicas y estatales eran similares en la práctica.

⁶⁸ El primer número del periódico *El Maestro* se publicó el 20 de junio de 1875, bajo la gerencia y administración de Juan J. Pérez y con Juan Álvarez como redactor, a quien presentaremos en el próximo apartado, dado que fue colaborador de Varela e integrante de la Comisión de Instrucción Pública en 1876. A partir del 16 de abril de 1876, en el número 44 de *El Maestro*, comenzaron a publicarse documentos oficiales de la labor de la Dirección de Instrucción Pública, tales como actas, decretos, notas y circulares.

Montero, quien además de dirigir el IIP⁶⁹ fue ministro durante la dictadura de Lorenzo Latorre⁷⁰(1876-1879) desempeñó un papel clave en la reorganización del sistema educativo y en la inclusión de la gimnasia en el currículo escolar. La convergencia entre Montero, José Pedro Varela⁷¹ y el propio Latorre resultó determinante para la consolidación del sistema escolar reformista y la incorporación de la gimnasia como asignatura obligatoria en la reforma educativa de 1877 (Rilla, 2008). Mientras Montero impulsó las reformas desde el ámbito administrativo, Varela brindó el sustento teórico-pedagógico y Latorre garantizó el respaldo político para su implementación.

Este apartado se centra en el papel desempeñado por Montero en la modernización del sistema educativo y en el análisis del contenido de *El Maestro*, publicación que no solo informó sobre las reformas, sino que también permitió que el debate sobre la educación física trascendiera el ámbito administrativo e involucrara directamente a los maestros. La mayoría de los suscriptores del periódico eran docentes, lo que favoreció la difusión de las reformas y alentó la discusión en el ámbito escolar acerca de la obligatoriedad de los ejercicios físicos en las escuelas primarias.

El rol de Montero y la influencia de *El Maestro* resultan fundamentales para comprender las primeras etapas de institucionalización de la gimnasia escolar en Uruguay, proceso que se consolidó con la reforma de 1877.

Si bien su figura ha sido relegada al olvido (Salterain, 1946), su influencia en la transformación de la educación primaria dejó un legado duradero. La aparición de *El Maestro* en 1875 coincidió con el inicio de su administración en el IIP y se consolidó como el principal órgano de divulgación de normativas, lecciones y novedades sobre la enseñanza primaria en Uruguay. Su alcance trascendió la mera difusión de información al convertirse en un espacio de debate pedagógico, donde maestros y funcionarios discutían las reformas

⁶⁹ En abril de 1875, Pedro Varela decretó que la Comisión de Instrucción Pública —dependiente de la Junta Económico-Administrativa del Departamento de Montevideo— asumiera la supervisión y dirección de todas las escuelas públicas del país, las cuales hasta ese momento estaban bajo la administración del Instituto de Instrucción Pública. Así, se dio la curiosa situación de que todas las escuelas del país pasaran a depender de una comisión de la Junta Económico-Administrativa de Montevideo.

⁷⁰ Lorenzo Latorre (1844-1916) fue un militar y gobernante uruguayo que ejerció como presidente de facto entre 1876 y 1879. Su gobierno se caracterizó por la centralización del poder, la modernización del Estado y la implementación de reformas en diversos ámbitos, incluida la educación.

⁷¹ Bajo el gobierno de Latorre, Varela ocupó el cargo de Director de la Comisión de Instrucción Pública de la Junta Económica Administrativa de Montevideo desde marzo de 1876.

en curso. Su papel resultó fundamental en la legitimación de la gimnasia escolar dentro del currículo, promoviendo su obligatoriedad en la reforma de 1877 (Fernández Saldaña, 1945).

Para nuestra investigación, este periódico constituye una fuente invaluable, ya que permite analizar el proceso de institucionalización y legitimación de la gimnasia escolar en las primeras etapas de la reforma de 1877. Sus páginas reflejan aspectos sustantivos de la reforma educativa e informan semanalmente sobre resoluciones y cambios en la enseñanza.

Colaboradores de Montero, como Juan Álvarez y Pérez, Francisco Berra, Pedro Ricaldoni y otros, contribuyeron tanto a la reforma educativa como a la producción del periódico (Fernández Saldaña, 1945). Sus aportes fueron importantes para el debate y la implementación de nuevas directrices pedagógicas en el país.

Al asumir la representación de la JEA en 1875, Montero presidió la CIPM, encargada de supervisar las escuelas de primeras letras, las cuales operaban en condiciones precarias, “a la buena de Dios” (Salterain y Herrera, 1946). Frente a esta realidad, implementó medidas administrativas orientadas a mejorar la gestión educativa.

Una de sus principales acciones fue lograr la transferencia de responsabilidades del antiguo IIP a la CIP, asumiendo así la dirección del sector escolar. Esta reorganización se formalizó mediante un decreto promulgado por el presidente Pedro Varela (1837-1906) el 14 de abril de 1875, el cual recibió respaldo de la opinión pública, aunque encontró resistencia en algunos sectores del magisterio (Salterain y Herrera, 1946).

Esta nueva disposición buscó unificar la enseñanza escolar y centralizar su administración en un órgano ejecutivo. Montero, ejerciendo autonomía en su cargo, trabajó con un equipo de colaboradores destacados, entre los cuales se encontraban Francisco A. Berra, Juan Manuel Blanes, Juan Álvarez y Pérez, Pedro Ricaldoni, Luis Destéfannis y Carlos Muñoz y Anaya. Este grupo, conformado por pedagogos, preceptores, publicistas y artistas, desempeñó un papel central en la consolidación de la reforma educativa y en el diseño de nuevas normativas.

En este contexto, solicitaron a Francisco Berra la elaboración del Proyecto de Reglamento General para las Escuelas Públicas⁷² de todo el Estado (1876), cuyo propósito era establecer directrices unificadas para el sistema escolar del país. Varios de estos colaboradores también brindaron su apoyo a Varela en la reforma educativa de 1877, aportando conocimientos especializados y contribuyendo activamente a la estructuración de un modelo pedagógico más sistemático y riguroso. Sus acciones reflejan la interacción entre diversos actores en la institucionalización de la gimnasia y otras innovaciones educativas en Uruguay.

La influencia de Montero y El Maestro en la institucionalización de la gimnasia escolar fue determinante, ya que permitió que el debate sobre la enseñanza del ejercicio físico trascendiera el ámbito administrativo y comenzara a discutirse entre los maestros. A través del periódico, se difundieron ideas que reforzaron la legitimación de la gimnasia dentro del currículo y sentaron las bases para su obligatoriedad en la reforma de 1877. Paralelamente, Montero desempeñó un papel central en la transformación de la enseñanza primaria, impulsando un proceso de modernización que, aunque resistido por ciertos sectores del magisterio, promovió una enseñanza más estructurada (Fernández Saldaña, 1945; Salterain y Herrera, 1946).

Aprovechando su doble función como presidente y director del IIP, que le confería autoridad a nivel nacional, Montero presentó un proyecto destinado a resolver problemas estructurales en la educación pública. Su propuesta abordaba la precariedad del sistema, el presupuesto, la organización administrativa y curricular, así como la falta de autoridad en la escuela pública, sentando las bases para una reforma integral (El Maestro, 1875).

Según Araujo (1911), en ese momento, “las escuelas del Estado dependían exclusivamente de la buena voluntad de los maestros, muchos de los cuales carecían de una dirección clara y conducían la educación según su criterio personal, a menudo sin un marco ideológico definido. Estos maestros, que transformaban su noble profesión en una forma de vida insostenible, veían la educación como una industria improductiva: sin guía ni asesoramiento, avanzaban a la deriva, dedicando toda su vida a la enseñanza sin obtener los frutos esperados de su labor” (p. 416).

⁷² En los próximos apartados, analizaremos el programa de gimnasia de salón contenido en este reglamento.

Dos meses después de asumir el cargo, Montero presencié el inicio de la circulación del periódico *El Maestro*. Hasta ese momento, no existía un medio de comunicación dedicado exclusivamente a la educación primaria; los periódicos y revistas solo publicaban noticias relacionadas con la educación de manera esporádica, junto a noticias nacionales e internacionales. La aparición de *El Maestro* en 1875 representó un cambio significativo en este contexto (Demarco, 2019).

Bajo su título, se podía leer el epígrafe: “Periódico semanal destinado exclusivamente a propender al fomento de la instrucción pública y a sostener los derechos del profesorado. Redactores: varios profesores” (*El Maestro*, p. 1, 11 de julio de 1875).

El Maestro no solo difundió las reformas educativas, sino que también se convirtió en un foro clave donde se confrontaron distintas posturas sobre la incorporación de la gimnasia, lo que evidenció tensiones entre modelos pedagógicos y discursos higienistas en torno al cuerpo escolar.

En su afán por contribuir al desarrollo de una sociedad más instruida, la revista comenzó a publicar artículos, noticias y lecciones sobre educación primaria. En el primer número, presentó un recorrido histórico de la educación, mientras que en el segundo se publicó la Lección N° 1 sobre Educación. En esta lección, se diferenciaron los aspectos de la educación intelectual, moral y física, acompañados de reflexiones teóricas que fundamentaban cada uno de estos enfoques. Sobre este último punto, los redactores manifestaron:

(...) Hecha esta división, debemos manifestar, que la educación física, tiende a hacer del niño un ser sano y robusto; la moral que es la más importante, se encarga de hacerlo hombre honrado, de buenas costumbres, y práctico en los deberes que le ligan con Dios, con la sociedad y consigo mismo; y por último la intelectual se ocupa de desarrollar la inteligencia del niño a fin de que pueda recibir con facilidad la instrucción que haya a dársele. (...) *El Maestro*, p. 27. 11 de Julio de 1875. Año I, N. ° 4

Bajo esta premisa, la publicación no solo informaba sobre la educación en Uruguay, sino que también reflejaba discusiones pedagógicas de Argentina y Europa, consolidándose como un canal de difusión del pensamiento educativo moderno. Desde sus primeras ediciones, el periódico abordó cuestiones fundamentales de la enseñanza, incluyendo la

organización curricular, la formación docente y el rol de la educación física en la escuela primaria.

La concepción del maestro que promovía El Maestro transcendía el modelo tradicional de mero transmisor de saberes, otorgándole una función pedagógica más amplia. En una de sus primeras ediciones, se publicó una carta que evidenciaba la complejidad de su misión: además de instruir, debía organizar actividades recreativas y ejercicios físicos que favorecieran el desarrollo integral del alumnado.

La educación física no era concebida como un complemento menor, sino como un componente importante en la formación de los estudiantes, vinculándose con la necesidad de fortalecer el cuerpo, vigorizar la salud y, en consecuencia, garantizar una educación más efectiva y duradera. Desde esta perspectiva, la formación docente debía considerar no solo el desarrollo intelectual, sino también la preparación para guiar a los niños en prácticas corporales sistemáticas.

En este marco, el periódico enfatizaba la importancia de que las escuelas contaran con espacios y equipamiento adecuados para la enseñanza de la gimnasia, señalando que “deben tener patios internos destinados al recreo y al solaz en ciertos momentos del día; alguna sala destinada para gimnasia, con aparatos para el caso, como trapecios, escalas, arras” (El Maestro, 1875, p. 51).

Esta concepción, que vinculaba el ambiente escolar con la formación física, no surgió en Uruguay de manera inmediata, sino que remitía a modelos educativos europeos y norteamericanos donde la educación del cuerpo formaba parte de un programa integral de formación ciudadana. El Maestro ya advertía en 1875 sobre la importancia de contar con “escuelas grandes, espaciosas y bien ventiladas”, con patios internos y salas de gimnasia equipadas para el desarrollo físico de los estudiantes (El Maestro, 1875, p. 51).

Si bien en Uruguay estas ideas estaban en circulación en la década de 1870, su incorporación en la organización material de las escuelas no se reflejaría sino hasta el nuevo programa de 1880, momento en que comienza lo que hemos denominado la "recontextualización de la educación física", con la incorporación del canto, ejercicios físicos y gimnásticos, reforzado posteriormente con las circulares de la DGIP de 1880 y

1881, que comenzaban a delinear la necesidad de estructurar espacios específicos para la educación física.

Este programa⁷³, además, recomendaba que los alumnos realizaran salidas al aire libre una o dos veces por semana, como parte de una estrategia pedagógica que vinculaba el ejercicio físico con el contacto directo con el entorno. De este modo, lo que en El Maestro aparecía como una demanda pedagógica encontraría su traducción normativa algunos años después, en un proceso de institucionalización progresiva de la gimnasia en el ámbito escolar.

De aquí que El Maestro sostuviera:

De aquí que la misión del Maestro sea más compleja de lo que a primera vista parece. No debe contentarse con enseñar a los niños los rudimentos del saber, sino que en su criterio debe coordinarlos para impresionarlo agradablemente, mezclarlos con otros pasatiempos y con ejercicios que desarrollen el cuerpo y vigoricen la salud. Es cierto que no está con los profesores y que a los gobiernos y a las Juntas Económico-Administrativas compete dotar a las escuelas de todos los medios necesarios para obtener este doble resultado: la robustez del cuerpo y la instrucción de la inteligencia. Si el tiempo y el espacio nos lo permitieran indicaríamos algo de lo que puede hacerse en este sentido. Las escuelas deben ser grandes, espaciosas y bien ventiladas, pero evitando las corrientes de aire que puedan espamodizar la piel de los niños; deben tener patios internos destinados al recreo y al solaz en ciertos momentos del día; alguna sala destinada para gimnasia, con aparatos para el caso, como trapecios, escalas, arras. En otros momentos tal vez con mayor oportunidad y más tiempo, nos ocuparemos de esta cuestión importantísima. Terminaremos por hoy lo que hemos dicho ya. No basta desarrollar la inteligencia; es necesario al mismo tiempo vigorizar el cuerpo. De otra manera los resultados son fugaces y pasajeros, y no permanentes y estables como conviene al progreso y bienestar de las naciones. (Firma S. El Maestro, 1875 p. 51)

Si bien la carta citada representa un ejemplo dentro del discurso pedagógico de la época, su importancia radica en que evidencia la influencia del pensamiento europeo sobre determinados sectores intelectuales en Uruguay. La insistencia en la necesidad de infraestructura escolar adecuada y de una formación docente capaz de integrar la educación física en el currículo responde a modelos ya consolidados en Europa, donde la pedagogía moderna incorporaba la regulación del cuerpo como parte del proceso formativo.

En este sentido, El Maestro no solo transmitía ideas reformistas, sino que también operaba como un canal de difusión de paradigmas educativos del extranjero. Esta influencia comenzaría a materializarse a inicios de la década de 1880, en el proceso de

⁷³ El análisis detallado del nuevo programa de la DGIP de 1880, que complementó y reforzó el programa de 1877 mediante la incorporación de ejercicios físicos y gimnásticos, así como las circulares de 1880 y 1881 y su influencia en la estructuración de la educación física escolar, será desarrollado en el apartado dedicado a la reconfiguración de la educación física escolar.

recontextualización de la educación física escolar, a través de transformaciones estructurales dentro del sistema educativo uruguayo.

Más que una normativa concreta, El Maestro reflejaba un horizonte pedagógico en construcción, donde la educación física aún no se había consolidado como un componente obligatorio de la enseñanza. Aunque sus postulados no implicaban una aplicación inmediata, sí contribuyeron a reforzar un discurso que, con el tiempo, orientaría la configuración del espacio escolar y la función del maestro en la formación corporal del alumnado.

Estas disputas no se agotaron en el plano del debate epistolar, sino que se trasladaron a los espacios de toma de decisión institucional, donde la confrontación entre el proyecto de Berra y el de Varela evidenció nuevas configuraciones del poder pedagógico, político y administrativo. Siguiendo el planteo foucaultiano, estas tensiones no solo implicaron un conflicto de ideas, sino una lucha por imponer determinados saberes legítimos en el campo educativo, lo que permite entender la construcción del currículo como una arena de disputa.

En definitiva, el conflicto entre X y J.A. expone mucho más que un desacuerdo sobre la viabilidad de implementar la gimnasia escolar: revela el surgimiento de un nuevo régimen de saber-poder en torno al cuerpo infantil. Este régimen, articulado a discursos médicos, higienistas y pedagógicos, habilitó formas legítimas de intervención sobre el cuerpo en el marco de un proyecto de modernización estatal.

En este contexto, El Maestro subrayaba la importancia de contar con “escuelas grandes, espaciosas y bien ventiladas”, evitando condiciones que pudieran afectar la salud infantil (El Maestro, 1875, p. 51). Esta preocupación por el ambiente escolar y por una formación docente capaz de integrar la educación física al currículo se inscribía en modelos pedagógicos europeos, donde la regulación del cuerpo formaba parte esencial del proceso educativo.

Estas ideas, aún incipientes en la década de 1870, anticipaban las preocupaciones higienistas que, como señala Espiga (2015), se consolidarían más tarde como una política social orientada al control del cuerpo infantil. La higiene escolar no solo respondía a

cuestiones sanitarias, sino que formaba parte de un dispositivo de regulación social dirigido especialmente a los sectores populares, articulando la organización del espacio escolar con los discursos del orden, la salud y la disciplina.

3.10 Tensiones pedagógicas: La controversia sobre la gimnasia escolar en el periódico El Maestro (1875-1876)

El periódico El Maestro⁷⁴ se consolidó como un espacio relevante para el debate público, donde se confrontaron posturas divergentes sobre la inclusión de la gimnasia como asignatura obligatoria en las escuelas primarias. Esta discusión no solo reflejó diferencias metodológicas, sino que expuso una tensión más profunda entre dos regímenes de saber: uno, sustentado en el discurso médico-higienista y pedagógico, que defendía la gimnasia como un instrumento de civilización y control corporal; y otro, de carácter pragmático, que si bien reconocía sus beneficios, advertía sobre las limitaciones materiales que dificultaban su aplicación inmediata en las escuelas.

Desde una perspectiva genealógica foucaultiana, esta controversia evidencia que la incorporación de la educación física respondió a una reconfiguración progresiva de los saberes legítimos en la escuela pública, donde el disciplinamiento del cuerpo se tornó un aspecto central dentro del proyecto modernizador del Estado.

En este contexto, el periódico El Maestro cumplió un rol clave en la canalización de las controversias sobre la inclusión de la gimnasia en el currículo escolar. A partir de 1875, esta publicación se convirtió en un foro para la discusión pedagógica, especialmente en torno a la propuesta de reglamento escolar impulsada por José María Montero, director del Instituto de Instrucción Pública (IIP).

Dicha iniciativa, orientada a modernizar el sistema educativo, generó fuertes debates en torno a la viabilidad de incorporar la gimnasia como parte de las prácticas escolares. Mientras algunos colaboradores del periódico defendían su implementación inmediata siguiendo modelos europeos, otros advertían sobre las limitaciones estructurales que obstaculizaban su aplicación efectiva en las escuelas del país.

⁷⁴ El Maestro funcionaba como el órgano oficial donde se publicaban todas las resoluciones relacionadas con la Enseñanza Primaria (Año III, Tomo 6, Montevideo, 11 de noviembre de 1877, N.º 125, pp. 231-233). Al encontrar el programa publicado en *El Maestro*, nos dimos cuenta de que era el mismo programa que aparecía en *La Educación del Pueblo*, ya que dicho texto es anterior a la reforma.

El debate publicado en *El Maestro* involucró a figuras como el señor "X" y "J.A.", quien se presume colaborador de Montero. Mientras X defendía la necesidad de incorporar la gimnasia de manera inmediata, basándose en modelos educativos europeos y en su impacto positivo sobre la salud y la disciplina infantil, J.A. respondió con una visión más pragmática, enfatizando las limitaciones estructurales y pedagógicas que enfrentaban las escuelas para su implementación.

Estas discusiones no se limitaron a una divergencia metodológica, sino que reflejaron una confrontación más profunda en torno a la construcción de saberes pedagógicos y a la redefinición del papel del cuerpo en la educación escolar. Como señala Foucault (2005): "La genealogía es gris, meticulosa y pacientemente documental. Trabaja sobre pergaminos embrollados, borrosos, varias veces reescritos" (p. 11).

Siguiendo esta perspectiva, el análisis de estos intercambios resulta crucial para comprender que la institucionalización de la gimnasia escolar en Uruguay no fue producto de un consenso pedagógico previo, sino el resultado de disputas ideológicas, resistencias y negociaciones en torno a la formación corporal del alumnado. Este proceso evidenció que la inclusión de la gimnasia en la educación pública respondió a una reconfiguración progresiva de los saberes legítimos, donde el disciplinamiento corporal se tornó un aspecto central en el marco del proyecto modernizador del Estado.

Por un lado, el saber médico-higienista y pedagógico, que concebía la gimnasia como un instrumento de civilización, apoyado en avances científicos y en experiencias internacionales.

Por otro, una visión pragmática y estructuralista, que consideraba la educación del cuerpo un aspecto secundario dentro de la enseñanza primaria, subordinado a la formación intelectual y a las condiciones materiales de las escuelas.

A lo largo del análisis, se examinarán los argumentos esgrimidos por X y J.A., resaltando cómo esta disputa no solo reflejaba posiciones individuales, sino que evidenciaba un proceso más amplio de transformación en la relación entre educación, cuerpo y disciplina en Uruguay. A partir de un enfoque genealógico e historiográfico, se

explorará cómo este debate formó parte de una reconfiguración progresiva de los discursos educativos, que culminaría en la institucionalización de la gimnasia escolar en el país.

Para comprender el contexto y las implicaciones de estos debates, resulta fundamental analizar los intercambios publicados en *El Maestro* durante este período, cuando la reforma educativa comenzaba a consolidarse y la gimnasia escolar se posicionaba como un tema clave en la discusión pedagógica. El debate se inicia con la intervención del señor X, quien expresa lo siguiente:

Lo primero que se lee en el Reglamento es un programa, sintético en el primer capítulo, distributivo en el segundo, de las materias que se han de enseñar en todas las escuelas. En la primera parte notamos que se ha omitido la instrucción gimnástica, tan indispensable para el desarrollo físico y para la salud de los niños. Esta asignatura no se omite hoy en ninguna escuela que aspire a elevarse algo sobre el bajísimo, vergonzoso nivel que han mantenido las nuestras (*El Maestro*, 1875, p. 172).

En respuesta, J.A., colaborador de Montero, reconoció la importancia de la cuestión y afirmó que, consciente de su relevancia, había intentado obtener el apoyo de compatriotas ilustrados para impulsar la enseñanza de la gimnasia. No obstante, las limitaciones políticas impidieron concretar este respaldo. Si bien admitió que el Reglamento no era perfecto, defendió su labor señalando: "Se ha hecho todo lo posible dentro de nuestras capacidades" (*El Maestro*, 1875, p. 189).

El debate continuó con una respuesta más detallada de J.A., en la que justificó la omisión de la gimnasia escolar argumentando que la infraestructura educativa aún no estaba preparada para su implementación:

No hay duda de que la omisión de los ejercicios gimnásticos, cuya capital importancia en la educación física nadie podrá desconocer, parece de primera vista contraproducente; pero la encontramos hasta cierto punto justificada por el mismo estado embrionario de nuestras escuelas. Si los edificios que estas ocupan (duro es confesarlo) en su mayor parte, ni siquiera llenan las más terminantes prescripciones de la higiene pedagógica; si el mobiliario es exiguamente suficiente para satisfacer las más imperiosas necesidades de la educación intelectual, ¿será justo, será discreto, será racional exigir del Sr. Montero que de golpe y zumbido las saque de ese estado de abatimiento y pobreza en que con dolor las contempla, para colocarlas a la vanguardia del progreso, introduciendo la

gimnasia, que, si bien es de palpitante interés, debe sin duda ser precedida de otras capitales mejoras? (El Maestro, pp. 189-190).

La disputa entre X y J.A. no solo revela diferencias sobre la viabilidad inmediata de la gimnasia en las escuelas uruguayas, sino que se inscribe en una dinámica más amplia de redefinición de los saberes legítimos dentro del sistema educativo. Como señala Foucault, la historia de las prácticas no debe analizarse desde una perspectiva teleológica, es decir, como un desarrollo progresivo y necesario, sino a partir de los conflictos y contingencias que dan forma a su institucionalización. En este sentido, la inclusión de la gimnasia en la educación primaria no fue el resultado de un consenso pedagógico previo, sino de un proceso de disputas discursivas y de relaciones de poder en las que distintos actores intervinieron con posturas divergentes.

Desde un enfoque genealógico, este debate no debe interpretarse como un simple intercambio de opiniones, sino como parte de un proceso de redefinición de las tecnologías del cuerpo en la escuela uruguaya. Como plantea Foucault (2005): “La genealogía es gris, meticulosa y pacientemente documental. Trabaja sobre pergaminos embrollados, borrosos, varias veces reescritos” (p. 11).

Siguiendo esta perspectiva, el análisis de los intercambios entre X y J.A. permite rastrear los mecanismos a través de los cuales la educación física fue gradualmente institucionalizada, no como un desarrollo armónico, sino como el resultado de tensiones entre modelos pedagógicos en disputa. Así, la gimnasia no emergió como una disciplina consolidada desde sus inicios, sino que fue configurándose a través de sucesivas negociaciones y resistencias, en las que los discursos sobre el cuerpo infantil y su regulación jugaron un papel central.

El debate continuó abordando diversas cuestiones del reglamento, entre ellas, los ejercicios gimnásticos. En respuesta a los argumentos de X, se sostuvo:

Si el censor X lleva su indulgencia al extremo de contentarse con los ejercicios gimnásticos que pueda practicar una fila de niños en el espacio indispensable para permanecer de pie, tranquilícese desde ya, que en nuestras escuelas se ve hoy algo más allá en esa materia: cierto es que no se consagra una hora determinada a despejar la cabeza, sacudir los hombros, mover los brazos, restregar las manos, a practicar en fin esa serie de movimientos aconsejados por ciertos educacionistas teóricos, y tan útiles en una escuela de párvulos como inconducentes en las elementales; pero las evoluciones consecuentes a la razonada variedad de ejercicios

prescrita en nuestro Reglamento, satisfacen con inmensas ventajas esa necesidad, porque ya no se interesan los músculos de un miembro determinado, sino los de todos simultáneamente (El Maestro, 1875, p. 240).

Este argumento sugiere que, aunque la gimnasia de salón no se menciona explícitamente en el reglamento escolar, sus principios podrían estar implícitos en las prácticas promovidas. La distinción entre los ejercicios gimnásticos convencionales y las evoluciones propuestas en el reglamento refleja una aproximación más integral y pragmática a la educación física en las escuelas. Esta perspectiva pone de manifiesto una tensión entre las teorías pedagógicas de la gimnasia, que a menudo enfatizaban movimientos específicos y aislados, y la realidad de un entorno escolar limitado por recursos y espacio.

Desde esta óptica, J.A. sostiene que las prácticas prescritas en el reglamento, aunque menos estructuradas y formales que las propuestas por ciertos teóricos de la educación física, ofrecen ventajas significativas. Al involucrar todos los músculos del cuerpo simultáneamente, estas prácticas no solo cumplen con los objetivos de la gimnasia, sino que se adaptan mejor a las condiciones reales de las escuelas. Así, se evidencia una priorización de la eficacia y la adaptabilidad por encima de las teorías abstractas, lo que revela una comprensión pragmática de las necesidades físicas de los estudiantes.

Este planteo se inscribe dentro de una concepción mecanicista del cuerpo, que tuvo gran influencia en la educación física francesa del siglo XIX. Gleyse (2011) analiza cómo la metáfora del cuerpo-máquina estructuró los programas de educación física en Francia entre 1825 y 1935, promoviendo la idea de que el cuerpo debía ser regulado, optimizado y disciplinado a través de ejercicios sistemáticos. Desde esta perspectiva, la gimnasia no solo buscaba el bienestar físico, sino que se convertía en una herramienta de control social, preparando a los estudiantes para un régimen de obediencia y repetición.

El discurso de X se alinea con esta lógica: no solo concibe la gimnasia como un elemento beneficioso, sino como un dispositivo de normalización corporal. Su insistencia en adoptar modelos europeos responde a una visión de modernización educativa, en la que la disciplina del cuerpo era clave en la formación del ciudadano.

El debate no se limitó a la educación física, sino que también abordó otros aspectos del reglamento, como la enseñanza de la lectura, escritura y gramática. Sin embargo, en lo referente a los ejercicios gimnásticos, X respondió con contundencia:

En cuanto a su afirmación de que los ejercicios físicos son aplicables a los párvulos, y de que en nuestras escuelas están muy bien compensados por los movimientos que el niño realiza debido a la variedad de las asignaturas escolares, usted claramente se aparta de lo que se hace en otros países donde la educación es más avanzada, y de lo que recomiendan tanto los higienistas como los profesores de gimnasia. Los movimientos que los niños realizan en nuestras escuelas son similares a los que se hacen en las escuelas primarias y secundarias de Alemania, Estados Unidos, Inglaterra, Italia y otros países, tal vez con más frecuencia y regularidad debido a que las lecciones son más breves y están mejor alternadas. Sin embargo, ningún educador serio en esos países sostiene que la gimnasia sea enormemente desventajosa, ni siquiera que sea menos beneficiosa que los movimientos parciales y desordenados que se producen al caminar o al levantarse o sentarse. En esta cuestión, el artículo de usted está en desacuerdo con todo lo que es verdadero y racional (El Maestro, 1875, p. 265).

Desde una perspectiva comparativa, X sostiene que la gimnasia es un pilar fundamental del desarrollo escolar y que su exclusión en Uruguay no tenía justificación, dado que en Alemania, Estados Unidos, Inglaterra e Italia era un componente esencial del currículo. Según su planteo, los ejercicios físicos informales que los niños realizaban en clase no podían sustituir una educación física sistematizada, diseñada para el fortalecimiento del cuerpo y la disciplina infantil.

El debate se intensificó cuando J.A., con un tono irónico, desafió a X a demostrar empíricamente las ventajas de la gimnasia de salón:

Despréndase pues, Sr. X, siquiera para amordazar lenguas maldicientes, de esa docilidad pitagórica, y, recorriendo con la antorcha de la lógica el fecundo campo de su vasta teoría, demuéstrenos las positivas ventajas que debieron reportar de la gimnasia de salón las escuelas superiores de Alemania, de Estados Unidos, de Inglaterra o de cualquier otro de esos países donde con tanto agrado la vio usted practicar; y si por casualidad se halla usted al frente de algún establecimiento donde se practiquen esos ejercicios (supuesto que la casualidad quiso que se dedicara usted a enseñar), le agradecería tuviese la deferencia de permitirme la entrada, para ser testigo ocular de los portentosos efectos de semejante práctica (El Maestro, 1875, p. 285).

Este fragmento evidencia la dimensión polémica del debate. J.A. desafía a X a demostrar con pruebas concretas los beneficios de la gimnasia de salón, lo que, en un primer nivel de lectura, sugiere una postura escéptica. Sin embargo, la invitación a presenciar los efectos de la gimnasia en primera persona también podría interpretarse como un interés genuino por comprender mejor esta práctica. Esta ambigüedad refleja la complejidad de las discusiones sobre métodos pedagógicos en el siglo XIX, donde las

posturas aparentemente antagónicas podían coexistir y contribuir al desarrollo de una educación más completa y matizada.

El debate entre estas dos visiones no se limita a una disputa sobre la gimnasia, sino que revela una confrontación de fondo en torno a su inclusión en la escuela primaria antes de la reforma de 1877. Aunque los argumentos de X y J.A. son contrastantes y responden a lógicas distintas, constituyen un valioso material para un análisis crítico, historiográfico y genealógico, permitiendo reconstruir el proceso de institucionalización de la gimnasia escolar en este periodo.

La polémica entre X y J.A. ilustra cómo ciertas prácticas educativas emergen no como el resultado de un desarrollo lineal, sino a partir de conflictos discursivos y relaciones de poder que determinan qué saberes se integran en el sistema escolar y cuáles quedan relegados. La insistencia de X en la necesidad de la gimnasia de salón y la resistencia de J.A. a implementarla de inmediato reflejan un punto de inflexión en las concepciones pedagógicas sobre la formación corporal en la escuela. En este sentido, la gimnasia no se debate solo como una asignatura más, sino como una práctica de regulación del cuerpo infantil, vinculada a los discursos de orden, higiene y disciplina.

Desde una perspectiva genealógica, este conflicto evidencia que la gimnasia escolar no se incorporó de manera automática, sino a través de disputas discursivas y negociaciones pedagógicas que definieron su estatus dentro del currículo. La disputa entre X y J.A. no representa meramente una diferencia de opiniones, sino un enfrentamiento entre dos regímenes de saber sobre el papel del cuerpo en la educación, (ver tabla 6):

Tabla 6 . Tensiones discursivas sobre la gimnasia en la educación primaria a través del periódico El Maestro				
Régimen discursivo / Dimensión	Representado por	Enfoque sobre la gimnasia	Justificación	Frase representativa
Saber médico-higienista y pedagógico	X	Necesaria, científica y civilizadora	Basada en avances médicos, pedagógicos y en la experiencia internacional	"Lo primero que se lee en el Reglamento es un programa... tan indispensable para el desarrollo físico..."
Educación tradicional y pragmática	J.A.	Basada en la prioridad de la instrucción intelectual y las limitaciones estructurales de las escuelas	Argumenta que las escuelas carecen de infraestructura suficiente para implementar la gimnasia	"No hay duda de que la omisión de los ejercicios gimnásticos... parece de primera vista contraproducente; pero la encontramos hasta cierto punto justificada..."
Educación tradicional y pragmática	J.A.	Movimientos cotidianos como alternativa a la gimnasia formal	Considera que la dinámica escolar ya cubre necesidades físicas básicas	"Si el censor X lleva su indulgencia al extremo de contentarse con los ejercicios gimnásticos... tranquilícese desde ya, que en nuestras escuelas se ve hoy algo más allá en esa materia..."
Dimensión política y social	X	La gimnasia como símbolo de progreso educativo y social	Se asocia la adopción de la gimnasia con el avance cultural del país	"Esta asignatura no se omite hoy en ninguna escuela que aspire a elevarse algo sobre el bajísimo, vergonzoso nivel..."
Dimensión política y social	J.A.	Oposición a reformas abruptas sin prever condiciones estructurales	Se advierte que las reformas requieren mejoras previas en la infraestructura educativa	"¿Será justo, será discreto, será racional exigir del Sr. Montero que de golpe y zumbido...?"

Este análisis permite comprender cómo la institucionalización de la gimnasia escolar en Uruguay no fue un proceso espontáneo, sino el resultado de una lenta reconfiguración de los discursos educativos, en la que el higienismo y el disciplinamiento del cuerpo ganaron progresivamente terreno sobre la educación tradicional. Al finalizar esta etapa, que hemos denominado fundacional para la institucionalización de la gimnasia escolar, emergieron debates significativos sobre su implementación en la enseñanza primaria. En este contexto, se inscriben las discusiones reflejadas en *El Maestro*, en sintonía con el proyecto de reforma educativa impulsado por José María Montero (h).

En medio de estas deliberaciones, destaca en 1876 la figura de Francisco Berra, quien, como colaborador de Montero, elaboró un proyecto de reglamento interno para las escuelas del país, donde incluyó un programa de gimnasia de salón. Sin embargo, dicho programa no fue aprobado, lo que anticipa las disputas que se desarrollarían en los espacios de toma de decisión.

Siguiendo esta línea, la genealogía de la gimnasia escolar en Uruguay permite rastrear estos puntos de inflexión en los que la gimnasia pasó de ser una materia de adorno en la enseñanza a consolidarse como una asignatura institucionalizada dentro del sistema escolar. Así, los intercambios entre X y J.A. no solo evidencian posturas contrapuestas, sino que revelan las tensiones de poder en torno a la educación física, consolidando un nuevo régimen de saber sobre la disciplina corporal en la escuela.

Estos intercambios no solo marcaron el inicio de una reflexión crítica entre los educadores de la época, sino que subrayaron la necesidad de incorporar la educación física en el currículo escolar. El proyecto reglamentario de Francisco Berra, que no logró implementarse en su totalidad pero fue tomado como base por la Comisión de Legislación, evidenció las tensiones persistentes que marcaron este proceso.

En medio de estas deliberaciones, destaca en 1876 la figura de Francisco Berra, quien, como colaborador de Montero, elaboró un proyecto de reglamento interno para las escuelas del país, donde incluyó un programa de gimnasia de salón. Sin embargo, dicho programa no fue aprobado, lo que anticipa las disputas que se desarrollarían en los espacios de toma de decisión. Este episodio, que abordaremos en el siguiente apartado, evidenció las resistencias que enfrentó la inclusión de la gimnasia en el currículo escolar.

Estas disputas, sin embargo, no se agotaron en este primer debate, sino que se trasladaron a las instancias decisorias, donde la confrontación entre el proyecto de Berra y el de Varela reveló nuevas configuraciones del poder político, pedagógico y administrativo. Siguiendo el planteo foucaultiano, no se trató solo de un conflicto de ideas, sino de una lucha por imponer determinados saberes legítimos en el campo educativo, lo que pone de relieve las tensiones inherentes a la construcción del currículo escolar.

En definitiva, el conflicto entre X y J.A. expone mucho más que un desacuerdo sobre la viabilidad de implementar la gimnasia escolar: revela el surgimiento de un nuevo régimen de saber-poder en torno al cuerpo infantil. Este régimen, en términos de Foucault (2005), implica una forma histórica específica en la que ciertos saberes —como los médicos, pedagógicos e higienistas— se vuelven dominantes, habilitando formas legítimas de intervención y control sobre los individuos. Desde esta perspectiva, la gimnasia escolar no fue incorporada de manera automática ni como simple práctica ilustrada, sino como una tecnología de gobierno de los cuerpos, articulada a discursos de higiene, orden y disciplina.

Este desplazamiento marca un quiebre con la etapa anterior, donde la gimnasia era concebida como una materia ornamental o accesorio. En la etapa fundacional que aquí analizamos, se impuso un nuevo discurso que redefinió su función pedagógica: ya no como adorno, sino como una necesidad vinculada a la formación moral, física y ciudadana del alumnado. Lo que está en juego en esta disputa no es simplemente la inclusión de una asignatura en el currículo, sino la legitimación progresiva de una práctica que, al intervenir sobre el cuerpo infantil, encarnó el proyecto de modernización y disciplinamiento escolar impulsado por el Estado.

3.11 Disputas pedagógicas y tensiones institucionales en torno a la reglamentación de la gimnasia escolar en el cierre de la etapa fundacional (1876)

El año 1876 representó el cierre de la etapa fundacional de la institucionalización de la educación física escolar en Uruguay, iniciada con la incorporación de ejercicios físicos y gimnásticos en la escuela Elbio Fernández. En este contexto, emergieron dos proyectos institucionales que intentaron regular la enseñanza de la gimnasia en las escuelas públicas:

el Proyecto de Reglamento Escolar para todas las escuelas públicas del Estado, elaborado por Francisco Berra, y la Legislación Escolar, presentada por José Pedro Varela.

Si bien ambas propuestas compartían el objetivo de normativizar la enseñanza de la gimnasia en el ámbito escolar, sus trayectorias institucionales fueron dispares. El proyecto de Berra respondía a un encargo directo del entonces director del Instituto de Instrucción Pública (IIP), José Montero (h). Sin embargo, tras el golpe de Estado de 1876 y la designación de Varela como nuevo director del IIP, la propuesta de Berra fue desplazada, y se iniciaron nuevas estrategias para reglamentar la educación física escolar.

Este apartado analiza el conflicto político-institucional que condicionó la implementación de la gimnasia de salón en el sistema educativo uruguayo, destacando las tensiones entre ambas propuestas y sus implicancias pedagógicas. Se abordarán las características de cada proyecto, sus fundamentos ideológicos y el modo en que este enfrentamiento refleja una disputa más amplia por el control del campo educativo en un momento clave de reorganización estatal.

Ese mismo año, José Montero (h), en su rol de director del IIP, encomendó a Francisco Berra la elaboración de un Proyecto de Reglamento Escolar para todas las escuelas del Estado, cuyo objetivo era regular distintos aspectos de la enseñanza primaria (Berra, 1876). Sin embargo, cuando Berra finalizó su trabajo y presentó el proyecto, Montero ya había dejado la dirección del IIP para asumir como ministro durante el gobierno de facto de Latorre, tras el golpe de Estado de 1876, (Palomeque, 2022).

En su lugar, el cargo de director fue ocupado por José Pedro Varela, quien, tras asumir sus funciones, presentó su propia Legislación Escolar (1876). Este cambio institucional fue determinante en el devenir de ambas propuestas, ya que mientras el proyecto de Berra había sido solicitado por Montero, fue finalmente presentado cuando Varela ya dirigía el IIP. Esta circunstancia marcó un giro institucional que influyó en la adopción de nuevas estrategias para la reglamentación escolar.

El liderazgo de Varela⁷⁵ se consolidó con el respaldo del gobierno de Lorenzo Latorre y la influencia del ministro de gobierno José M. Montero (Devoto, 1973; Rilla, 2008). Si bien en un principio existió colaboración entre Varela⁷⁶ y Berra, las tensiones no tardaron en surgir. Berra, designado por Varela como vicepresidente de la Comisión Extraordinaria encargada de la Dirección de Instrucción Pública, se mostró reticente a permitir modificaciones a su Proyecto de Reglamento Escolar, presentado en julio de 1876. Esta negativa fue determinante para que Varela optara por no implementar dicho reglamento, lo que también implicó la no adopción del programa de gimnasia de salón propuesto por Berra.

El proyecto de reglamento elaborado por Berra⁷⁷ incluyó un programa de gimnasia de salón, concebido como parte de una propuesta que buscaba incorporar la gimnástica de salón como asignatura obligatoria en las prácticas escolares (Berra, 1876). Esta iniciativa se enmarcó en la intención de integrar la dimensión corporal dentro de una formación integral que abarcara también los aspectos intelectual y moral, aspecto que abordaremos en mayor profundidad en el desarrollo del apartado, donde se analizarán sus fundamentos, objetivos y limitaciones.

Aunque la CIP llegó a imprimir el Reglamento Escolar de Berra, las discrepancias internas impidieron su aprobación (Berra, 1888). Berra se negó a que su proyecto fuera sometido a revisión, lo que generó la necesidad de adoptar una nueva estrategia normativa. Ante este escenario, Varela solicitó la elaboración de un nuevo reglamento escolar e

⁷⁵ En Uruguay, el título de *profesor de gimnástica* aparece en fuentes de la época, indicando que quienes se dedicaban a esta disciplina poseían un saber especializado, alineado con la enseñanza sistemática de los ejercicios físicos. Un ejemplo de ello es *Pablo Lebet*, de nacionalidad suiza, quien ejerció como profesor de gimnástica en L'Àvenir, evidenciando la presencia de instructores extranjeros con formación específica en esta área. Por otro lado, las maestras que impartían *gimnasia de salón* también contaban con una preparación particular, aunque su enseñanza estaba orientada a la integración de ejercicios físicos dentro del aula sin el uso de equipamiento especializado. Esta diferenciación confirma que, a pesar de la pragmatización de los términos en el ámbito escolar, existía una formación diferenciada según el tipo de instrucción corporal impartida.

⁷⁶ José Pedro Varela al asumir el cargo como nuevo director de Instrucción Pública, comunica por carta al presidente de la Comisión Extraordinaria, el 9 de abril de 1876, su nuevo equipo de trabajo. En la misma, da cuenta de los 6 integrantes que lo van acompañar: Juan Álvarez y Pérez, Dr. Francisco A. Berra, Dr. Enrique Estrázulas, Pedro Ricaldoni, Federico Balapará y su amigo Emilio Romero (Salterain, 1946, p. 24).

⁷⁷ Francisco A. Berra, en Montevideo, cursó estudios primarios en el Colegio de Juan Manuel Bonifaz, (Satarein y Herrera, 1946).

incorporó el programa de gimnasia que ya se brindaba en la Escuela Elbio Fernández, registrado en su obra *Educación Popular* (1874), aspecto que será analizado posteriormente.

En lo que respecta al proyecto original, el artículo N° 57 propuesto por Varela contemplaba un conjunto de materias que incluían: lectura, escritura, ortografía, composición, aritmética, principios generales de moral y religión natural, elementos de historia nacional y de la Constitución de la República, elementos de fisiología e higiene, y ejercicios físicos o gimnasia de salón (*Legislación Escolar*, 1876).

Respecto a la inclusión de la gimnasia, Varela la fundamentó desde una perspectiva que combinaba la higiene, la fisiología y la educación física como herramientas para fortalecer el cuerpo social. Al respecto, expresó:

En cuanto a los elementos de Fisiología e Higiene, y los ejercicios físicos o gimnasia de salón, responden a exigencias primordiales del ser social y de la personalidad humana en su aspecto físico. Los ejercicios físicos o gimnasia de salón, ya que no se tengan verdaderos ejercicios gimnásticos, son indispensables en la escuela para el desarrollo físico del niño: imponerlos, como materia obligatoria, es solo imponer a los padres y encargados de la educación el deber de no contrariar el desarrollo natural de la criatura humana en la parte física. La coloración viva, la elevada estatura, el pecho levantado, y el vigor y la robustez de los alemanes y anglosajones son, en gran parte, resultado de los ejercicios físicos en la escuela; y en no pequeña escala debe atribuirse también a la falta de esos mismos ejercicios en el salón de clase, el color cadavérico, el pecho hundido y las naturalezas débiles y enfermizas que tan a menudo se encuentran entre nosotros..." (Varela, 1876, p. 149).

Este fragmento revela una clara intención de Varela por asociar la educación física con un proyecto de regeneración social. La comparación entre las características físicas de alemanes y anglosajones —descritos como vigorosos y de “coloración viva”— frente a las “naturalezas débiles y enfermizas” que observaba en la población local, evidencia un discurso que combinaba la pedagogía con elementos del pensamiento regeneracionista. En este sentido, Varela concebía el fortalecimiento físico de los estudiantes como una herramienta clave para la formación de una población robusta y apta para enfrentar los desafíos del progreso nacional.

Dogliotti (2014) y Rodríguez (2017) coinciden⁷⁸ en que este planteo revela indicios de eugenismo, particularmente en la fundamentación que Varela realizó respecto de la gimnasia, la higiene y la fisiología. Ambos autores sostienen que la insistencia de Varela en fortalecer la constitución física de los estudiantes obedecía a un claro propósito social, en tanto proyectaba una mejora física que contribuiría al perfeccionamiento de la población uruguaya.

En este contexto, Dogliotti (2014) introduce una lectura foucaultiana para interpretar el discurso vareliano en torno a la educación física. Sostiene que, si bien Varela promovió los ejercicios dirigidos dentro del aula como parte de la gimnasia de salón, también reconoció el valor de los movimientos espontáneos al aire libre como complemento necesario para el desarrollo físico infantil. Al respecto, Varela planteó que:

La naturaleza parece tomarlos entonces bajo su cuidado; los induce a la actividad y aun les aconseja la desobediencia y las estratagemas para conseguir el bálsamo, que tan a menudo se les prohíbe, del ejercicio y el aire libre (Varela, 1876, en Dogliotti, 2014, p. 210).

Esta idea introduce una tensión dentro del propio discurso vareliano: si bien defendía la necesidad de someter las fuerzas infantiles a la disciplina escolar mediante la gimnasia de salón, también reconocía que estas no debían reprimirse por completo, sino que debían encontrar cauces para crecer libremente.

Dogliotti (2014) vincula esta ambivalencia con lo que Foucault (2007) denomina poder biopolítico, una forma de ejercicio del poder que no se limita únicamente a disciplinar los cuerpos, sino que también promueve ciertas formas de vitalidad en función de intereses sociales y políticos. En este sentido, Dogliotti (2014) sostiene que el proyecto pedagógico vareliano combinó técnicas tradicionales de control disciplinario —presentes en la gimnasia de salón— con una visión que reconocía la importancia del ejercicio espontáneo como herramienta para fortalecer la salud y el vigor del cuerpo infantil.

⁷⁸ Dogliotti (2014) y Rodríguez (2017) utilizan exactamente la misma cita de Varela (1876) en sus respectivos trabajos. Sin embargo, Rodríguez la sitúa en 1874 (Educación del Pueblo), probablemente debido a un error tipográfico.

Este análisis permite comprender que la propuesta vareliana osciló entre el sometimiento del cuerpo infantil a la disciplina escolar y la necesidad de dejar que ciertas fuerzas vitales se desarrollaran libremente. Esta mirada, que conjuga disciplina y libertad controlada, se inscribe en una lógica biopolítica que no abandona los mecanismos disciplinarios tradicionales, sino que los complementa con técnicas que buscan potenciar la vitalidad del individuo en función de objetivos sociales más amplios.

Cabe destacar que esta valoración del ejercicio al aire libre no tuvo una traducción inmediata en la práctica educativa. Aunque Varela teorizó sobre el valor de la actividad espontánea, esta no se incorporó al programa de estudios de 1877. Fue recién en 1880, bajo la gestión de Jacobo Varela⁷⁹, que el contacto con la naturaleza y los ejercicios al aire libre fueron explicitados como parte de la currícula escolar.

Este distanciamiento entre la teoría y la práctica también se hizo evidente en el contexto de las reformas curriculares impulsadas en 1877. La Legislación Escolar (1876), concebida originalmente como un proyecto integral, fue posteriormente sometida a revisión por una comisión especialmente designada para ese fin. Dicha comisión introdujo diversas modificaciones que redefinieron el plan de estudios, incorporando nuevas asignaturas y ajustando algunos criterios organizativos. Como resultado de este proceso, el decreto- Ley N° 1350 quedó finalmente compuesta por 55 artículos destinados a organizar la enseñanza primaria (Alonso, 1878).

Entre las modificaciones introducidas por la comisión⁸⁰ se destacó la inclusión de la enseñanza de música vocal como parte del currículo. Asimismo, se estableció que en las escuelas de niñas se debía incorporar la enseñanza de labores de uso común, manejo de la máquina de coser y corte (Alonso, 1878).

⁷⁹ En 1880, durante la gestión de Jacobo Varela, se implementó un nuevo programa educativo que explicitó el contacto con la naturaleza y los ejercicios al aire libre como parte del currículo escolar. Este período se inscribe en lo que denominamos la recontextualización de la educación física escolar, caracterizado por la adopción de nuevas estrategias pedagógicas que ampliaron el enfoque gimnástico previo. Este aspecto será analizado en detalle en el capítulo 4 de esta investigación.

⁸⁰ El proyecto de Legislación Escolar presentado por José Pedro Varela fue sometido a revisión por una comisión designada para tal fin, integrada por destacados intelectuales como Alejandro Magariños Cervantes, Blas Vidal y otros. Esta instancia de revisión dio lugar a una serie de modificaciones que se plasmaron en la normativa educativa finalmente aprobada (Alonso, 1878).

Cabe destacar que estas incorporaciones no fueron aisladas, sino que se inscriben en un entramado pedagógico que ya había sido conceptualizado previamente. John Lalor había definido la educación física como un campo que integraba tanto el canto como el trabajo manual, reconociendo su valor formativo en el desarrollo físico, intelectual y moral (Varela, 1878).

En esta línea, Berra incluyó en su programa de gimnasia de salón tanto el trabajo manual como los juegos, ampliando así la perspectiva de la educación física en el ámbito escolar (Berra, 1876). Por su parte, Varela, en *La Educación del Pueblo* (1874), incorporó el programa de gimnasia de salón implementado en las escuelas de Boston, lo que evidencia una apropiación de modelos educativos internacionales.

El análisis del conflicto en torno a la gimnasia de salón revela que la adopción del modelo vareliano no solo obedeció a una cuestión pedagógica, sino que estuvo fuertemente condicionada por factores políticos e institucionales. La negativa de Berra a someter su proyecto a revisión y la adopción del programa inspirado en el modelo de Mason evidencian que la gimnasia escolar se definió en el marco de disputas por el control del sistema educativo.

Si bien la Comisión de revisión introdujo innovaciones significativas, como la incorporación del canto y el trabajo manual, estas decisiones no fueron arbitrarias. Tales propuestas respondieron a un marco conceptual previamente delineado por autores como John Lalor, quien ya había vinculado el canto y las labores manuales con la educación física.

Sin embargo, no se han hallado evidencias que confirmen la implementación del canto ni de actividades al aire libre en el programa de 1877. Estas prácticas, junto con la recomendación de salir al aire una o dos veces por semana, recién aparecen formalmente incorporadas en el programa de 1880, impulsado por Jacobo Varela, aspecto que será abordado en los próximos apartados.

De este modo, la tensión entre los modelos de Berra y Varela no solo reflejó diferencias metodológicas, sino que evidenció disputas más profundas en torno al control pedagógico, enmarcadas en el proyecto político y educativo que Varela impulsó desde el

Instituto de Instrucción Pública. Aunque las especificidades metodológicas serán analizadas en el apartado siguiente, su mención aquí resulta clave para comprender el entramado institucional y conceptual que condicionó la definición del modelo de gimnasia de salón en Uruguay.

Este episodio reveló que las reformas escolares no fueron el resultado de un consenso técnico, sino de un proceso complejo en el que confluyeron disputas institucionales, apropiaciones conceptuales y tensiones en torno al ejercicio del poder pedagógico. Desde una perspectiva foucaultiana, la imposición del modelo vareliano puede interpretarse como una manifestación de biopolítica, en tanto se orientó a disciplinar los cuerpos infantiles mediante el dispositivo escolar. Como plantea Foucault (2002), la educación opera no solo como espacio de transmisión de saberes, sino también como una tecnología de control que actúa sobre los cuerpos.

La adopción del modelo de gimnasia de salón impulsado por Varela respondió, por tanto, no únicamente a decisiones pedagógicas, sino a un entramado de disputas políticas e institucionales que definieron el rumbo del sistema educativo uruguayo. La exclusión del proyecto de Francisco Berra —pese a haber sido impreso por la CIP— evidencia que la regulación de las prácticas corporales formó parte de un proyecto más amplio, orientado a la normalización del cuerpo infantil bajo criterios de orden, moralización y control social.

Cabe señalar que el análisis desarrollado en este apartado se ha enfocado en el conflicto político e institucional que rodeó la definición del modelo vareliano. En el próximo apartado se examinarán comparativamente el programa de gimnasia de salón diseñado por Berra en 1876 y el modelo implementado por Varela en 1877, a fin de identificar sus fundamentos metodológicos, objetivos pedagógicos y las implicancias concretas que su aplicación supuso para la educación pública en Uruguay.

3.12 El programa de gimnasia de salón de Francisco Berra (1876): Fundamentos, limitaciones y tensiones institucionales

En el Proyecto de Reglamento para todas las escuelas públicas (1876), Francisco Berra presentó un programa de gimnástica de salón que integró como parte de su propuesta educativa para la enseñanza primaria en Uruguay. Su modelo se basó en la precisión

técnica, la regulación postural y el fortalecimiento corporal, elementos que consideró ejes fundamentales para la formación física escolar (Berra, 1876).

El programa de gimnasia de Berra se enmarca dentro de los principios generales de la enseñanza primaria expresados en su Reglamento Escolar. En el primer capítulo, se establece que la educación en las escuelas del Estado debía fomentar el desarrollo de las aptitudes morales, físicas e intelectuales de la infancia. En este sentido, la inclusión de la gimnasia respondía a la necesidad de fortalecer la dimensión corporal de la educación, complementándola con la formación intelectual y moral (Berra, 1876).

En el Artículo 2, se señalaba explícitamente el lugar de la gimnasia dentro del currículo escolar: "(...) se desenvolverán las aptitudes físicas por medio de la gimnástica y de la higiene" (Berra, 1876, pp. 4-6).

Berra justificó la implementación de la gimnasia de salón como una alternativa pragmática ante la falta de infraestructura y equipamiento especializado en las escuelas uruguayas. Reconocía que un programa completo de gimnástica era inviable por la ausencia de edificios adecuados, materiales y recursos financieros. En consecuencia, sostuvo que la gimnasia de salón resultaba una solución accesible, ya que podía realizarse en cualquier aula, por modesta que fuera, utilizando solo el espacio disponible.

Esta propuesta se sustentaba en una metodología que exigía que los ejercicios se ejecutaran con precisión y bajo órdenes verbales del maestro, con el objetivo de fortalecer el cuerpo infantil y promover la interiorización de hábitos corporales acordes a los principios de disciplina escolar (Berra, 1876).

Como parte de su propuesta, Berra incorporó la enseñanza de trabajos manuales destinados exclusivamente a las niñas, una decisión que reflejaba las concepciones pedagógicas de la época, donde la educación diferenciada por género promovía habilidades consideradas socialmente apropiadas para cada sexo (Scharagrosky, 2006).

La Comisión encargada de revisar la Legislación Escolar retomó esta propuesta e incorporó los trabajos manuales en la reforma educativa de 1877, aunque no adoptó los juegos que Berra había incluido en su modelo como herramienta pedagógica complementaria. Inspirado en las ideas de Herbert Spencer, Berra consideraba que el juego

era una actividad espontánea capaz de promover el desarrollo físico de manera armónica y natural (Spencer, 1880).

En las notas que acompañan el Reglamento, Francisco Berra amplía su argumentación, anticipando posibles críticas a la enseñanza de la gimnasia en la escuela primaria. Reconocía que algunos sectores podían considerar inapropiado que los maestros ejecutaran ejercicios junto con los niños, una objeción que reflejaba las resistencias que despertaba la incorporación de la educación física dentro del ámbito escolar. Frente a estas objeciones, Berra defendió su postura destacando la accesibilidad y la simplicidad del modelo propuesto:

La educación física de los niños no requiere imprescindiblemente el servicio de aparatos y de edificios especiales; le basta lo que se llama entre nosotros gimnástica de salón, que no exige más que el lugar vacío de que ordinariamente disponen las escuelas para los movimientos y ejercicios de los alumnos (Berra, 1876, p. 81).

La propuesta de Berra se inscribía en una concepción pedagógica que vinculaba la educación física con la formación disciplinaria y el fortalecimiento corporal, integrando el ejercicio como parte del orden escolar cotidiano.

El programa diseñado para el Primer Grado se distingue por su carácter metódico y progresivo, organizado en una secuencia sistemática de ejercicios que buscaban fortalecer el cuerpo infantil y regular la postura. Cada movimiento estaba sincronizado con órdenes precisas del maestro, asegurando no solo la correcta ejecución técnica, sino también la interiorización de hábitos corporales acordes a los principios de disciplina escolar promovidos en su Reglamento Escolar (Berra, 1876). En este marco, Berra incorporó las marchas como parte esencial de la secuencia de ejercicios, destacando su valor para el desarrollo del ritmo, la coordinación y el control del espacio.

En este marco, Berra diseñó una serie de ejercicios que se organizaban según distintas zonas corporales —cabeza, brazos, tronco, piernas y pies—, cada uno de ellos destinado a fomentar la coordinación motriz y el control postural en los alumnos. Junto a estos movimientos, las marchas ocuparon un lugar destacado como ejercicio transversal que contribuía tanto a la ejercitación del tren inferior como a la consolidación de la disciplina escolar. A continuación, se presenta la tabla 7 con la estructura del programa:

Tabla 7 Programa de Gimnástica de salón, presentado por Francisco Berra (1876)	
a) Todos los niños en línea	n) Reposo.
b) Atención	ñ) Pierna izquierda adelante (un paso largo sin tocar el suelo, atrás, a la izquierda, a la derecha. - Bis con la pierna derecha.
c) Descansar sobre un pie izquierdo, sobre el derecho, sobre los dos pies.	o) Volver la cara a la izquierda, a la derecha, a izquierda y derecha (tres veces)
d) Manos en las caderas	p) Inclinar la cabeza adelante, atrás, adelante-atrás a la izquierda, a la derecha, adelante-atrás, a la izquierda-derecha, (dos veces)
e) Inclinar la cabeza hacia la izquierda, la derecha, atrás, adelante posición vertical, (dos veces)	q) Extender los brazos para adelante, para atrás, para la izquierda, a derecha, adelante, atrás, (tres veces)
f) Un paso para adelante, para atrás, a la izquierda, a la derecha, (dos veces)	r) Lanzar los brazos (con fuerza para delante, tras, para arriba, para abajo (dos veces).
g) Volver la cara a la izquierda, a la derecha, al frente, (dos veces)	rr) Cerrar los puños, abrirlos, (cinco veces).
h) Reposo.	s) Doblar las piernas hacia delante, hacia atrás, (tres veces)
i) Señalar, el paso con palmadas, (cinco veces); con los pies, (cinco veces); con las manos y los pies, (cinco veces)	t) Alzar los talones (cinco veces).
j) Cuarto de conversación a la izquierda; al frente; a la derecha; al frente, a la derecha	u) De pie sobre los talones (cinco veces).
k) Señalar el paso con palmadas, con pies y manos, (cinco veces)	v) Inclinar el busto (o tronco del cuerpo) adelante, atrás, a la izquierda, a la derecha, delante, atrás,
l) Marchar con señal de manos, sin señal de manos.	x) Volver el busto a la izquierda, a la derecha, a la izquierda-derecha.
ll) Alto.	y) Juegos compuestos por los maestros de modo que se ejerciten las distintas partes del cuerpo.
m) Conversión al frente.	Labores- En las escuelas de niñas, con exclusión de todo adorno. (Berra, 1876, p. 21,21)

El programa de gimnástica de salón diseñado por Francisco Berra (1876) se estructuró como una secuencia progresiva de ejercicios destinados a fortalecer el cuerpo infantil y fomentar la disciplina corporal. Esta progresión se basaba en una organización por zonas del cuerpo —cabeza, brazos, tronco, piernas y pies— que permitía trabajar de forma gradual distintas habilidades motrices. Junto a estos ejercicios localizados, las marchas aportaban un componente dinámico que favorecía el desplazamiento y el sentido del ritmo en el alumnado, aspectos clave en la educación corporal propuesta por Berra.

Los movimientos incluían desplazamientos, inclinaciones, rotaciones y ejercicios de coordinación, todos ellos ejecutados bajo la dirección del maestro. En este contexto, las

marchas, al estar sincronizadas con órdenes precisas, se consolidaban como una estrategia pedagógica que favorecía la disciplina y la interiorización de pautas de conducta colectiva. La gimnasia no se presentaba como una actividad autónoma, sino como una práctica reglada, en la que el docente impartía órdenes precisas y los alumnos debían imitar sus movimientos con exactitud (Berra, 1876).

Desde un enfoque pragmático, Berra diseñó su programa teniendo en cuenta las limitaciones materiales del sistema escolar uruguayo. En su Reglamento Escolar, enfatizó que la gimnasia de salón constituía una solución viable para cualquier escuela, por más precarias que fueran sus condiciones de infraestructura. Al prescindir de aparatos y espacios específicos, su enseñanza dependía exclusivamente de la disposición del aula y del rol activo del maestro. Esta estrategia, además de responder a la falta de recursos, reflejaba su concepción pedagógica, que consideraba al maestro como figura central en la transmisión de hábitos corporales y valores disciplinarios (Berra, 1876).

Más allá de su estructura y viabilidad, el programa de Berra se caracteriza por la incorporación de juegos⁸¹ como estrategia pedagógica, lo que evidencia la influencia de Herbert Spencer en su concepción de la educación física. Para Spencer, el juego no era solo una actividad recreativa, sino la forma más natural y eficaz de ejercicio para la infancia, ya que implicaba movimientos espontáneos, variados y emocionalmente gratificantes, favoreciendo así un desarrollo físico más armónico que la gimnasia reglada. En esta línea, Spencer sostenía que la gimnasia, al ser un sistema de movimientos artificialmente estructurados, no podía sustituir los beneficios del juego libre en el desarrollo corporal (Spencer, 1880).

⁸¹ A pesar de que el programa de Berra no fue aprobado, las circulares posteriores retomaron parcialmente sus planteos. En 1880, la DGIP, impulsada por el Dr. Vásquez Acevedo, recomendó el juego libre en los recreos como medida para preservar la salud infantil, autorizando a los alumnos a correr, saltar y jugar bajo la vigilancia de los maestros. Un año después, la Circular de 1881 estableció la incorporación formal de ejercicios gimnásticos en las escuelas de segundo y tercer grado, diferenciando prácticas físicas para varones y niñas, con actividades como carreras, juegos con pelotas, ejercicios con pesas y saltos en la cuerda. Fue recién en 1892 cuando los juegos gimnásticos fueron mencionados explícitamente en el currículo oficial, consolidando así una práctica que Berra había anticipado en su propuesta de 1876, pero que no se aplicó en su momento.

Como recuerda Crisorio (2010), Spencer consideraba que la gimnasia resultaba limitada frente a la espontaneidad del juego, dado que este último favorecía una estimulación motriz más integral y efectiva.

Otro elemento diferenciador del programa de Berra fue la introducción de labores manuales dirigidas a las niñas, en línea con la influencia de John Lalor. Mientras la gimnasia y los juegos estaban orientados a la formación física de los varones, las tareas manuales reforzaban habilidades prácticas consideradas esenciales para las niñas dentro del modelo educativo de la época.

Este enfoque no solo consolidaba una diferenciación de género en la educación física, sino que también reproducía la asociación entre lo femenino y la pasividad, vinculando a las niñas con actividades de menor exigencia física (Scharagrosky, 2006). No obstante, al incluir estos contenidos dentro de un plan sistemático de enseñanza, Berra intentó dotar de mayor coherencia pedagógica a las prácticas corporales escolares.

En sus *Apuntes de Pedagogía* (1878), Berra fundamentó sus planteos pedagógicos a partir de una amplia bibliografía europea que incluía autores como Bock, Monelau, Braun, Spencer y Darwin, entre otros. Esta variedad de fuentes revela que su propuesta combinó principios higienistas, fisiológicos y pedagógicos, adaptándolos a las condiciones materiales y sociales del Uruguay de la época. Dado que este texto fue publicado en 1878, resulta plausible inferir que Berra ya había accedido a parte de esta bibliografía en 1876, cuando elaboró su programa de gimnasia de salón.

A continuación, se presenta la tabla 7 que organiza las principales referencias bibliográficas citadas por Berra según sus respectivas áreas temáticas:

Tabla 8 Bibliografía citada por Berra organizada por tema (1878).	
Tema	Autores y obras
Higiene y fisiología	Bock, <i>Le l'homme sain</i> ; Monelau, <i>Elementos de higiene privada</i> ; Beclard, <i>Tratado de fisiología humana</i> ; Kuss, <i>Curso de fisiología humana</i> ; Hermann, <i>Elementos de fisiología</i> ; Carpenter, <i>Principles of Human Physiology</i> ; Longet, <i>Traité de Physiologie</i> .

Pedagogía y psicología	Th. Braun, Cours Théorique et Pratique de Pédagogie et de Méthodologie; Tiberghien, La science de l'âme; Ahrens, Curso de psicología; Giner, Lecciones sumarias de psicología.
Educación física y gimnasia	H. Jarry de Bouffémont, Manuel Gymnastique Eclectique; Eugène Paz, La Gymnastique Raisonnée; Rodolfo Obermann, Manual de Gimnástica Educativa; SchreberHerber, Manual Popular de Gimnasia de Sala.
Teoría evolutiva	Charles Darwin, El origen de las especies.
Educación moral y social	José Pedro Varela, La Educación del Pueblo; López Catalán, El arte de educar.

En este proceso, Berra no solo retomó el valor del juego según Spencer⁸² y las labores manuales propuestas por Lalor, sino que llevó a cabo un proceso de recontextualización, en el sentido planteado por Bernstein (1990). Es decir, no se limitó a trasladar estas ideas al aula, sino que las reformuló dentro de una estructura curricular específica para el contexto uruguayo. Esta operación resultó clave, ya que, a diferencia de modelos rígidos que imponían la disciplina corporal únicamente mediante la repetición mecánica de movimientos, la propuesta de Berra articuló elementos lúdicos, formativos y organizativos en un marco institucional que buscaba sistematizar la educación física dentro del currículo escolar.

A continuación, se sintetizan las principales características del programa de gimnasia de salón diseñado por Berra en 1876, destacando su estructura, enfoque metodológico y los principios pedagógicos que lo sustentaban (ver tabla 9).

Tabla 9 Principales características del programa de gimnasia de salón diseñado por Berra en 1876		
Aspecto	Descripción	
Estructura metódica y progresiva	Los ejercicios están organizados en secuencia y deben ser ejecutados con precisión. Se incluyen movimientos básicos de cabeza, brazos, piernas y tronco, acompañados de órdenes verbales del maestro.	
Énfasis en la disciplina y la sincronización	Se busca que los alumnos imiten los movimientos del maestro con exactitud y simultaneidad. La gimnasia es concebida como una práctica ordenada, pero con cierta flexibilidad en su ejecución.	
El maestro como instructor central	Se establece que los docentes serán los responsables de impartir la gimnasia dentro del aula, asegurando su integración en la rutina escolar sin necesidad de especialistas en educación física.	
Incorporación de juegos	A diferencia de otros programas, Berra incluye juegos en la gimnasia como parte del aprendizaje del movimiento. Se les otorga a los maestros la libertad de diseñar actividades lúdicas que complementen los ejercicios físicos.	
Incorporación de marchas	Las marchas se integran como parte de la ejercitación física y del control disciplinar. Esta práctica no solo ejercita el tren inferior, sino que también favorece el ritmo, la coordinación espacial y el seguimiento de órdenes.	

⁸² La muerte de Herbert Spencer en 1903 dio lugar a un homenaje en el Ateneo de Montevideo, donde el doctor Carlos María de Pena, conocedor del origen de la reforma escolar uruguaya, destacó que José Pedro Varela, Emilio Romero y otros intelectuales de la época calcaban sus doctrinas educativas en la filosofía spenceriana. Anales de la Universidad, 1929, N° 125.

Adaptación a las limitaciones materiales	La gimnasia de salón es elegida como una solución viable ante la falta de infraestructura y equipamiento. Se enfatiza que puede practicarse en cualquier escuela, sin necesidad de aparatos ni espacios especializados.
Diferenciación de género y enseñanza de labores manuales	Se incorpora la enseñanza de labores manuales para las niñas, en línea con la concepción de John Lalor sobre la educación física. Se espera que estas actividades complementen la formación corporal con habilidades prácticas para la vida cotidiana.

El programa de gimnasia de salón diseñado por Francisco Berra en 1876 se destacó por su capacidad para integrar influencias pedagógicas internacionales en un marco curricular adaptado a las condiciones materiales y sociales del Uruguay de la época. Al combinar elementos disciplinarios con propuestas formativas, Berra elaboró un enfoque que, sin abandonar la rigurosidad técnica, incorporó alternativas viables para la práctica de la educación física en el ámbito escolar.

Un rasgo distintivo de su propuesta fue la inclusión de "juegos compuestos por los maestros de modo que se ejerciten las distintas partes del cuerpo", así como las marchas, que actuaban como un ejercicio transversal que fortalecía el sentido del ritmo, el control postural y la sincronización del alumnado. Esta incorporación revela que Berra buscó integrar estrategias pedagógicas que estimularan el desarrollo físico desde una perspectiva más dinámica.

Si bien la Comisión encargada de revisar la Legislación Escolar en 1877 decidió incorporar los trabajos manuales como parte del currículo, tanto los juegos como las marchas propuestos por Berra no fueron incluidos en el nuevo plan de estudios. Esta omisión limitó el impacto de su concepción más flexible e integral de la educación física, evidenciando que las prácticas corporales en la escuela pública uruguaya quedaron sujetas a criterios que privilegiaron una gimnasia de salón más formalizada y reglada.

No obstante, en el Programa de 1880, durante la gestión de Jacobo Varela, se incorporaron las marchas como parte de las prácticas físicas escolares, lo que evidencia un proceso de recontextualización de la educación física escolar en el que se retomaron elementos clave planteados por Berra en su propuesta inicial.

Con ello, el programa de Berra se presenta como un intento por conciliar los principios de disciplina corporal con una visión más activa y espontánea del ejercicio físico. Aunque sus propuestas no fueron adoptadas en su totalidad, constituyeron un antecedente relevante en la construcción del campo de la educación física escolar en Uruguay. Esta experiencia, además, permite comprender las tensiones que acompañaron la incorporación de prácticas corporales en la escuela pública, donde las disputas en torno a los modelos pedagógicos revelaron la coexistencia de enfoques divergentes.

Desde esta perspectiva, la denominada Etapa Fundacional de la gimnasia escolar en Uruguay se inscribe en un escenario marcado por disputas conceptuales, en el que convergieron tensiones discursivas, propuestas pedagógicas provenientes del exterior y la búsqueda de una educación más integral que articulara las dimensiones intelectual, moral y física. La influencia de la SAEP, el rol de José Montero (h) y el periódico El Maestro resultaron decisivos en la configuración de este proyecto educativo.

El proyecto de Francisco Berra en 1876, aunque no llegó a implementarse, representó un intento por institucionalizar la gimnasia de salón como una práctica reglada en las escuelas públicas. Su modelo integraba la disciplina técnica, las órdenes verbales del maestro, el uso de marchas, el juego como estrategia pedagógica y la diferenciación de género mediante la inclusión de labores manuales para niñas. Adaptado a las limitaciones materiales del país, articulaba influencias internacionales —como las de Spencer y Lalor— en un esquema curricular que combinaba control, espontaneidad y formación integral.

El liderazgo de José Pedro Varela⁸³ se consolidó con el respaldo del gobierno de Lorenzo Latorre y la influencia del ministro de Gobierno, José M. Montero. Si bien en un principio existió colaboración entre Varela y Berra⁸⁴, las tensiones no tardaron en surgir. Berra, designado por Varela como vicepresidente de la Comisión Extraordinaria encargada de la Dirección de Instrucción Pública, se mostró reticente a permitir modificaciones a su proyecto de reglamento, lo que llevó a que Varela optara por no implementarlo.

En su lugar, Varela decidió incorporar los ejercicios físicos que ya se practicaban en la Escuela Elbio Fernández, lo que evidenció un desplazamiento estratégico en las políticas educativas. Esta institución, que había funcionado como laboratorio pedagógico del reformismo moderno, anticipó varias de las prácticas que luego serían oficializadas en 1877, aunque bajo un enfoque más reglado y simplificado. Si bien promovía una formación integral que incluía el canto y los ejercicios gimnásticos, el programa oficial solo reconoció explícitamente la gimnasia de salón como asignatura obligatoria.

Este episodio puso en evidencia que las reformas escolares no fueron el resultado de un consenso pedagógico previo, sino el producto de disputas ideológicas, resistencias institucionales y redefiniciones conceptuales en torno al valor educativo del cuerpo. Las tensiones entre las propuestas de Francisco Berra y las decisiones adoptadas por José Pedro Varela ilustraron una negociación constante entre distintos enfoques pedagógicos sobre las prácticas corporales en la escuela pública.

En definitiva, la etapa fundacional no constituyó un período de consolidación armónica, sino un escenario de confrontaciones conceptuales e institucionales en torno al lugar del cuerpo en la educación primaria. El programa de gimnasia de salón elaborado por Francisco Berra en 1876 —aunque no implementado— representó uno de los primeros intentos sistemáticos por normativizar la educación física desde una perspectiva integral, articulando disciplina, espontaneidad y diferenciación de género.

⁸³ José Pedro Varela al asumir el cargo como nuevo director de Instrucción Pública, comunica por carta al presidente de la Comisión Extraordinaria, el 9 de abril de 1876, su nuevo equipo de trabajo. En la misma, da cuenta de los 6 integrantes que lo van acompañar: Juan Álvarez y Pérez, Dr. Francisco A. Berra, Dr. Enrique Estrázulas, Pedro Ricaldoni, Federico Balaparada y su amigo Emilio Romero (Salterain, 1946, p. 24).

⁸⁴ Berra fue presidente de la SAEP en los períodos 1878-1879, 1880-1881, 1883-1884, y 1886-1887.

La resistencia de Berra a modificar su proyecto, sumada a la decisión de Varela de adoptar el modelo ya en práctica en la Escuela Elbio Fernández, evidenció que la institucionalización de la gimnasia escolar fue el resultado de relaciones de poder más que de consensos pedagógicos. Desde esta perspectiva, la gimnasia de salón no ingresó al currículo como una innovación neutral, sino como parte de un régimen de saber-poder que definió nuevas formas de intervención sobre el cuerpo infantil.

Así, lo que estaba en juego no era únicamente la incorporación de una asignatura más, sino la configuración de un dispositivo de disciplinamiento que articuló prácticas, discursos y tecnologías del cuerpo. La confrontación entre el modelo técnico y lúdico, aunque estrictamente reglado, propuesto por Berra, y el enfoque también normativo pero más centralizado impulsado por Varela, inauguró un proceso de reconfiguración pedagógica que, con sus tensiones, marcaría el rumbo de la educación física escolar en Uruguay.

4 Capítulo 4 - La etapa de la obligatoriedad (1877–1882)

4.1 De la implementación experimental a la obligatoriedad: razones para un nuevo corte en la periodización

La institucionalización de la gimnasia escolar en Uruguay puede ser comprendida a través de una secuencia de tres etapas históricas: una etapa ornamental (1830–1867), donde estas prácticas cumplían una función simbólica y decorativa; una etapa fundacional (1868–1876), marcada por su implementación obligatoria en la Escuela Elbio Fernández y por la elaboración de los primeros fundamentos teóricos que justificaban su inclusión en el currículo escolar. Por último, una etapa de la obligatoriedad (1877–1882), en la cual estas prácticas fueron incorporadas formalmente al sistema educativo nacional, a través de la reforma escolar impulsada por José Pedro Varela.

El presente capítulo se centra en el último tramo de la periodización, cuyo inicio se justifica en la aprobación del Plan de Estudios de 1877, que consagró la gimnasia de salón como asignatura obligatoria en todas las escuelas públicas del país. Esta decisión, que otorgó un marco normativo a una práctica hasta entonces limitada a la experiencia de la Escuela Elbio Fernández, constituye un punto de inflexión que habilita un nuevo corte analítico. La delimitación temporal en 1877 se fundamenta, además, en la reconfiguración del rol institucional de José Pedro Varela, quien, tras la designación de José María Montero como Ministro de Gobierno, asumió la Dirección del IIP, convirtiéndose en el principal referente político-pedagógico del proceso.

Mientras que la etapa fundacional se caracterizó por la experimentación metodológica, el diseño de propuestas curriculares desde la SAEP y una implementación localizada, la etapa de la obligatoriedad inaugura un nuevo orden escolar, con reglamentaciones de alcance nacional, producción normativa, circulares oficiales y evaluaciones sistemáticas.

En este contexto emergen también formas incipientes de producción de saberes pedagógicos nacionales sobre la educación física, como lo evidencia el caso de Francisco Berra, quien no solo elaboró un reglamento y un programa de ejercicios gimnásticos en 1876, sino que también reflexionó pedagógicamente sobre su sentido, su finalidad moral y su metodología en obras como *Apuntes de Pedagogía* (1878). Estas intervenciones configuran una temprana elaboración local sobre la enseñanza del cuerpo, sustentada en un positivismo enfático que articulaba principios racionalistas, higienistas y normativos, orientados al perfeccionamiento físico y moral del individuo.

La legitimidad de estos aportes se vio reforzada por su inclusión en la *Enciclopedia Escolar* (1878–1879), publicada por José Pedro Varela, que reproducía mayoritariamente artículos de autores europeos y estadounidenses como Lalor, Spencer, Gregory o Fellenberg. En ese corpus, el texto de Francisco Berra fue el único de autoría nacional incorporado, lo que revela no solo el reconocimiento institucional de sus ideas, sino también su proyección dentro del nuevo orden escolar impulsado por la reforma.

Esta circulación oficial de sus propuestas confirma que, hacia fines de la década de 1870, comenzaba a consolidarse en Uruguay un saber pedagógico nacional sobre la educación física, aún en tensión con modelos foráneos y con las dificultades propias de su implementación práctica.

En este marco, el modelo gimnástico de Samuel W. Mason, introducido por José Pedro Varela en *La Educación del Pueblo* (1874) y aplicado desde 1869 en la Escuela Elbio Fernández, fue recontextualizado en el programa oficial, adaptándose a las posibilidades y restricciones del sistema educativo. Esta reconfiguración pedagógica implicó no solo una apropiación local de saberes extranjeros, sino también una transformación de sus fundamentos, resignificándolos a la luz de nuevas exigencias institucionales.

El capítulo analizará este proceso de transposición y sus implicancias para el currículo de enseñanza primaria entre 1877 y 1882. Se examinará especialmente el giro producido en 1880 con la incorporación del canto y las marchas como parte de la educación física, y el modo en que estas prácticas fueron articuladas con discursos higienistas,

moralizadores y nacionalistas. Lejos de representar una consolidación homogénea, la etapa de la obligatoriedad evidencia un proceso conflictivo, inacabado y sujeto a reconfiguraciones constantes.

4.2 Del ensayo en la Elbio Fernández a la incorporación oficial: el modelo de Mason en la reforma de 1877

La incorporación de la gimnasia escolar en Uruguay transitó por una primera etapa ornamental, caracterizada por su función decorativa; luego por una fase fundacional, en la que se implementó de forma obligatoria en la Escuela Elbio Fernández y se introdujeron los primeros fundamentos teóricos que justificaban su inclusión. Finalmente, este proceso alcanzó su institucionalización formal en el marco de la reforma educativa de 1877, que consagró la gimnasia de salón como asignatura obligatoria en las escuelas públicas.

Este proceso, liderado por José Pedro Varela, se desarrolló a través de una serie de momentos clave que marcaron la transición desde la etapa fundacional hacia la etapa de la obligatoriedad. En este marco, la adopción del modelo de Samuel W. Mason resultó decisiva. Sus prácticas, implementadas desde 1869 en la Escuela Elbio Fernández, sirvieron como base para la propuesta oficial incluida en la reforma.

En una primera instancia, Varela desplegó una intensa labor de fundamentación y difusión de los principios teóricos que sustentaban la inclusión de los ejercicios físicos y gimnásticos en la educación primaria. Esta tarea comenzó en el seno de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (SAEP), particularmente a través de la Comisión de Sistemas y Métodos que, integrada por José Pedro Varela, Alfredo Vásquez Acevedo y otros miembros, funcionó como un espacio de reflexión y experimentación pedagógica en la Escuela Elbio Fernández.

Fue allí donde, por primera vez en el país, se sistematizaron los fundamentos de una educación integral que incluía explícitamente la formación física como parte esencial del currículo escolar.

Esta labor se proyectó luego en otros dispositivos clave, como La Educación del Pueblo (1874), la Legislación Escolar de 1876, las conferencias pedagógicas desarrolladas

entre 1876 y 1877, y la Enciclopedia Escolar (1878–1879), editada por el propio Varela. Esta última reunió artículos pedagógicos provenientes de Europa y América, lo que le permitió incorporar una perspectiva internacional en la fundamentación de la gimnasia escolar.

Asimismo, en *La Educación del Pueblo* (1874), Varela dedicó el capítulo XXIII, titulado “Ejercicios físicos”, a transcribir textualmente las ideas del pedagogo norteamericano Samuel W. Mason, director de una escuela superior en Boston⁸⁵. Allí se sostenía la necesidad de una “sistemática cultura física” que fortaleciera no solo el cuerpo, sino también el intelecto y la moral del niño, como parte de una formación armónica y ciudadana.

La implementación del modelo de Mason se consolidó finalmente en 1877, con la incorporación de la gimnasia de salón como parte del currículo escolar obligatorio. Esta estrategia pedagógica, que ya había sido ensayada en la Escuela Elbio Fernández, introdujo una práctica gimnástica basada en la disciplina, la precisión de los movimientos y el control corporal.

El programa de 1880 evidenció una reconfiguración pedagógica al integrar de forma explícita prácticas como el canto y las marchas en las clases diarias. Esta ampliación de las prácticas corporales puede interpretarse, siguiendo a Bernstein (1990), como un proceso de recontextualización pedagógica, en el que se reorganizan los saberes para articular nuevas formas de control disciplinario y regulación corporal.

A través de esta reconfiguración, el sistema educativo integró elementos que reforzaban el control rítmico del cuerpo, vinculando la formación física con valores nacionales e higienistas. Como sostuvo Francisco Berra, “la escuela no solo debe instruir, sino también educar el cuerpo mediante la disciplina de los movimientos y el orden en los ejercicios físicos” (Berra, 1879), destacando la importancia del control corporal como parte esencial del proceso formativo.

⁸⁵ Berra (1888) manifiesta que cuando comenzaron los cursos en la Escuela Elbio Fernández en 1868, había indicaciones dirigidas a los maestros. Creemos que estas son las mismas que aparecen en *La Educación del Pueblo*.

El presente capítulo abordará este proceso de transposición pedagógica, analizando cómo el modelo de Mason fue reconfigurado para ajustarse a las necesidades del sistema educativo uruguayo. Asimismo, se explorará el impacto de esta implementación en la práctica docente, destacando las tensiones y resistencias que emergieron en el proceso de adaptación.

4.3 De la fundamentación teórica a la implementación práctica: La adopción del modelo de Mason en la reforma educativa uruguaya de 1877

En el Capítulo XXIII, titulado "Ejercicios físicos", de La Educación del Pueblo (1874), José Pedro Varela no presenta un programa propio, sino que transcribe textualmente las ideas y recomendaciones del pedagogo Samuel W. Mason, director de una de las escuelas superiores de Boston. Este capítulo se dedica exclusivamente a los ejercicios físicos, basándose en el modelo probado y efectivo que Mason promovía en las escuelas norteamericanas.

Varela introduce esta transcripción mediante una reflexión en la que subraya la "íntima relación que existe entre el espíritu y la materia", destacando que el desarrollo físico y espiritual debían integrarse en el proceso educativo. Al lamentar que la educación física estuviera "completamente descuidada" en la mayoría de las escuelas uruguayas, Varela justifica la adopción del modelo de Mason como una solución práctica y eficaz para incorporar la actividad corporal en el sistema educativo nacional.

En esta introducción, enfatiza que el "asunto de la educación física" había captado la atención de "las mejores cabezas y de los más sanos corazones", quienes exigían la implementación de una "sistemática cultura física" en las escuelas (Mason, 1874, en Varela, 1874).

El método de Mason se caracteriza por su énfasis en la disciplina y la precisión en la ejecución de los movimientos, frecuentemente acompañados por música como recurso didáctico. Como sostenía Mason, "el primer requisito para la introducción con éxito de los ejercicios físicos en cualquier escuela es que el maestro de la escuela (no un maestro especial) tenga una serie de movimientos arreglados y clasificados" (p. 306, en Varela, 1874).

Esta afirmación explica por qué Varela optó por que los maestros⁸⁶ de aula asumieran la enseñanza de la gimnasia de salón en la reforma educativa de 1877. De este modo, se garantizaba que la educación física no fuera una actividad aislada, sino parte de una formación integral y sistemática, plenamente integrada en la rutina escolar cotidiana.

El Programa de gimnasia de salón publicado en *El Maestro* (1877) se corresponde con el mismo modelo expuesto previamente en *La Educación del Pueblo* (1874). Esta continuidad permite deducir que el programa ya se impartía en la Escuela Elbio Fernández desde 1869, dado que en ambas fuentes se distingue entre ejercicios físicos y gimnásticos, reservando estos últimos para las clases más avanzadas. Esta experiencia previa en la Escuela Elbio Fernández, promovida por la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (SAEP), contribuyó a la posterior incorporación de la gimnasia de salón como parte del currículo oficial en 1877.

Varela defendía la incorporación de los ejercicios físicos y gimnásticos como parte integral de la educación primaria, destacando que "la acción regular de los músculos promueve y preserva la circulación uniforme de la sangre, que es la primera condición de la salud" (Varela, 1874, p. 184). Esta afirmación revela la influencia higienista que permeó su discurso educativo, vinculando el desarrollo físico con el bienestar general del individuo.

Además, Varela subrayó que el desarrollo corporal no solo favorecía la salud física, sino que también impactaba positivamente en el crecimiento intelectual y moral de los estudiantes. Según el autor, "el robustecimiento y uniforme desarrollo del cuerpo [...] contribuye eficazmente a dar vigor, y fuerza, y extensión a las evoluciones del espíritu" (Varela, 1874, p. 185). Esta perspectiva evidenciaba una concepción integral de la educación, donde las dimensiones físicas y cognitivas se articulaban para consolidar la formación del carácter.

En línea con este planteo, Varela destacó que "rara vez la elevación de ideas, la robustez de pensamientos, la bondad [...] se albergan en cuerpos débiles y enfermizos" (Varela, 1874, p. 185), reforzando así la necesidad de que el ejercicio físico formara parte del quehacer cotidiano en las escuelas primarias.

⁸⁶ En la prensa capitalina de la década de 1870, particularmente en los anuncios de colegios privados, es posible observar que estos contrataban maestros especializados en gimnástica.

Según Bernstein (1990), un proceso de recontextualización supone la transformación del saber para adaptarlo a las particularidades del contexto cultural y pedagógico local. En el caso del método de Mason, Varela optó por una recontextualización selectiva que no implicó una reelaboración conceptual profunda. En cambio, se limitó a recortar el programa original, omitir elementos como la música y transcribir solo ciertos ejercicios sin resignificación sustantiva.

Esta decisión revela que la adopción del modelo estadounidense respondió, más que a una reflexión teórica, a la necesidad de estructurar rápidamente un sistema educativo moderno en el que convergiera la educación intelectual, moral y física.

La tabla 10 sintetiza esta estructura, presentando una secuencia precisa de ejercicios organizados por zonas corporales, con indicaciones detalladas sobre repeticiones y recomendaciones para su correcta ejecución. Esta organización refleja la intención de establecer un sistema minucioso que garantizara la uniformidad de la práctica gimnástica en el aula.

La adopción del programa de Mason y su integración en la reforma de 1877 permitieron consolidar una práctica gimnástica que se integraba disciplinariamente a la organización del aula. Esta estrategia, al centrar la gimnasia en la repetición sistemática y en la vigilancia constante por parte del maestro, favoreció el control corporal del alumnado. Al mismo tiempo, esta modalidad contribuyó a que la educación física adquiriera un carácter obligatorio y metódico, consolidándose como parte esencial del proyecto educativo vareliano.

Tabla 10 Programa de gimnasia de salón, elaborado por Samuel Mason para las escuelas de Boston, es implementado en la reforma de 1877 en Uruguay		
Ejercicio	Zona del cuerpo trabajada	Consejos y recomendaciones
1. Rotación de la cabeza 2. Girar la cabeza hacia los lados 3. Inclinar la cabeza hacia adelante y atrás	Cabeza	Hacerlo lentamente al principio. 5 veces a cada lado. 5 veces en cada dirección.
4. Levantar los hombros 5. Mover los hombros hacia adelante y atrás	Hombros	Bajar los hombros despacio para evitar sacudimientos de la cabeza. Si un hombro es más bajo que el otro, hacer el movimiento solo con el hombro afectado. 5 veces en cada dirección.
6. Levantar los brazos por ambos lados 7. Mover los brazos hacia los lados cruzándolos 8. Torcer los brazos 9. Mover los brazos juntos 10. Mover los brazos separadamente 11. Mover los brazos hacia adelante y atrás 12. Bajar los brazos junto al cuerpo 13. Levantar los brazos junto al cuerpo 14. Estirar los brazos a los lados 15. Bajar los brazos hacia atrás 16. Estirar los brazos hacia adelante 17. Estirar los brazos en movimientos combinados	Brazos	Este ejercicio auxilia poderosamente la respiración. De 5 a 10 veces hacia cada lado rápidamente. 10 veces de cada modo. Levántense los brazos lentamente hasta colocarlos horizontales y júntense con fuerza sobre el pecho. 5 a 10 veces. Sin doblar los codos; 5 veces a cada lado. 5 veces. Cuéntese uno cuando las manos se ponen sobre el pecho, dos cuando se estiran los brazos hacia arriba. 5 veces. Uno, los brazos se colocan sobre el pecho; dos se estiran hacia afuera. 5 veces. Uno se recoge el brazo; dos se estira hacia atrás. 5 veces, contando como en el anterior. Uno, dos, tres (quedan los brazos sobre el pecho), a los costados.
18. Abrir y cerrar las manos con fuerza 19. Las manos describen la figura 8 20. Juntar las manos restregando las palmas	Manos	10 veces, separando los dedos al abrir las manos. 5 veces con las manos cerradas y 5 veces con las manos abiertas. 5 veces cada mano, sin doblar los codos.
21. Doblar el cuerpo hacia adelante y atrás 22. Inclinar el cuerpo hacia los lados 23. Torcer el cuerpo 24. Dar vuelta el cuerpo 25. Doblar el cuerpo hacia atrás 26. Estirar el cuerpo	Tronco	5 veces lentamente. Las manos en las caderas. 5 veces a la derecha y 5 veces a la izquierda. 5 veces a cada lado, sin mover los pies. 5 veces hacia la derecha y 5 veces hacia la izquierda. Las manos en la espalda, apoyadas con fuerza. 5 veces, inflando los pulmones al levantarse y expulsando el aire al volver a sentar los talones.
27. Expansión del pecho 28. Ejercicios de medio cuerpo	Pecho	Golpear rápidamente el pecho con las manos mientras se exhala el aire. Colocar una mano bajo el brazo, doblarse hacia el lado y tomar 5 aspiraciones plenas.
29. Doblar la rodilla 30. Doblar las rodillas hacia adelante	Rodillas	Mantener la espalda recta mientras se baja el cuerpo. Colocar un pie adelante y doblar la rodilla, manteniendo la otra rodilla derecha.
Construcción Propia a partir de la publicación del Libro La Educación del Pueblo (1874) y el periódico El Maestro (1877)		

Esta orientación pedagógica respondió a la intención de Varela de organizar la educación física como un dispositivo disciplinario, donde la regulación del movimiento se integrara de forma sistemática en la rutina escolar. En este marco, el maestro asumió un rol central en la aplicación del programa, lo que implicó una ampliación de sus funciones pedagógicas.

El análisis detallado del Manual de las Escuelas de Boston (1863) se abordará en el siguiente apartado, con el fin de profundizar en las diferencias entre el modelo original de Mason y la versión implementada en la reforma educativa uruguaya.

La tabla 11 sintetiza las principales características del programa de gimnasia implementado en la reforma de 1877, destacando sus principios metodológicos y disciplinarios.

Tabla 11 Características del programa de gimnasia de salón en la reforma de 1877		
Aspecto	Descripción	
Estructura progresiva y meticulosa	Los ejercicios se organizan en secuencias específicas por grupos musculares. Se establece un número preciso de repeticiones, asegurando una ejecución sistemática.	
Énfasis en la disciplina y la precisión	La correcta ejecución de los movimientos es prioritaria. Se insiste en la uniformidad y la repetición exacta de cada postura.	
El maestro como responsable de la enseñanza	Los docentes de aula son los encargados de impartir la gimnasia, facilitando su integración en la rutina escolar sin requerir instructores especializados ni equipamiento adicional.	
Respiración y postura corporal	Se destacan indicaciones sobre la importancia de la respiración profunda y la corrección postural, con el fin de optimizar el rendimiento físico y prevenir malos hábitos corporales.	
Ausencia de juegos o actividades recreativas	La gimnasia se concibe como una práctica estructurada y metódica, enfocada en la repetición de movimientos y en el control corporal, sin incorporar dinámicas lúdicas.	

El método de Mason, tal como fue implementado en Uruguay, consolidó una visión de la educación física basada en la disciplina, la precisión y la integración sistemática de la gimnasia en la jornada escolar. La decisión de asignar la enseñanza de los ejercicios físicos a los maestros de aula permitió que la práctica gimnástica se convirtiera en parte de la rutina escolar cotidiana, sin requerir infraestructura específica ni instructores especializados.

Sin embargo, esta adopción selectiva del modelo estadounidense dejó de lado aspectos clave del programa original, como el uso de la música para acompañar los ejercicios. Asimismo, la ausencia de juegos o actividades recreativas en el currículo de 1877 reforzó una concepción rígida y metódica de la educación física, en la que primaba el control corporal y la repetición mecánica de movimientos por sobre el desarrollo espontáneo del cuerpo infantil.

En este sentido, la implementación del programa de Mason en Uruguay respondió a una lógica que priorizó la disciplina corporal como herramienta pedagógica, enmarcada en el modelo educativo promovido por Varela. Esta orientación, al centrarse en la precisión técnica y la regulación del movimiento, reforzó un sistema educativo en el que la educación física se concebía como un dispositivo de control y normalización del cuerpo infantil.

La tabla 12 sintetiza las recomendaciones de Samuel W. Mason dirigidas a los maestros para la correcta implementación de las lecciones de gimnasia de salón. Estas indicaciones reflejan las pautas principales que los docentes debían considerar al impartir dichas lecciones.

Tabla 12 Recomendaciones para los maestros para impartir la lección de gimnasia de salón	
Consejo	Referencia textual
Preparación del maestro	"El primer requisito para la introducción con éxito de los ejercicios físicos en cualquier escuela, es que el maestro... tenga una serie de movimientos arreglados y clasificados." (p. 306)
Realización precisa de los movimientos	"Nunca debe dejarse una serie de ejercicios hasta que se haya conseguido la mayor uniformidad y precisión." (p. 307)
Evitar apresurarse en los ejercicios	"Debemos guardarnos de empujarlos con demasiada rapidez... Deben ser tan lentos como sea necesario para asegurar la exactitud." (p. 311)
Beneficios de la respiración adecuada	"Hágase que la respiración sea lenta y profunda... En todos los ejercicios la aspiración y la exhalación debe ser por la nariz." (p. 311)
Duración de los ejercicios	"Cinco o diez minutos es lo bastante para un ejercicio ordinario si es propiamente hecho." (p. 311)
Construcción Propia a partir del texto de Mason, en Varela (1874).	

Estas recomendaciones no solo orientaban la enseñanza de la gimnasia en términos técnicos, sino que también consolidaban el rol del maestro como figura central en el control corporal de los alumnos.

La tabla 13 amplía estas directrices al proponer combinaciones específicas de ejercicios que podían implementarse en las clases de gimnasia de salón. Esta organización buscó optimizar el entrenamiento físico mediante la activación eficiente de los distintos grupos musculares.

Tabla 13 Recomendaciones de Mason para los maestros sobre posibles combinaciones de ejercicios		
Número de combinación	Ejercicios	Zona del cuerpo trabajada
1	Movimientos: 2, 6, 11, 20, 24, 27.	Cabeza, Brazos, Manos, Tronco, Pecho.
2	Movimientos: 1, 5, 10, 19, 23, 26.	Cabeza, Hombros, Brazos, Manos, Tronco.
3	Movimientos: 3, 4, 8, 13, 18, 21.	Cabeza, Hombros, Brazos, Manos, Tronco.
4	Movimientos: 1, 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21.	Cabeza, Brazos, Manos, Tronco.
5	Movimientos: 2, 5, 8, 11, 14, 17.	Cabeza, Brazos, Tronco.
Construcción propia a partir de los ejemplos publicados en la Educación del Pueblo, 1874, p. 316.		

Las ideas de Samuel W. Mason y su implementación en la reforma de 1877, bajo la dirección de Varela, establecieron las bases de un modelo educativo donde la precisión, la disciplina y el desarrollo físico se integraban de manera inseparable al progreso intelectual y moral. Esta orientación transformó el rol de los maestros, exigiendo un compromiso activo con la enseñanza integral del cuerpo y la mente.

Sin embargo, la exigencia de que los docentes asumieran este nuevo enfoque pedagógico no estuvo exenta de dificultades. ¿Lograron efectivamente incorporar estas prácticas o enfrentaron resistencias en el proceso de adaptación? Esta cuestión será abordada en el próximo capítulo, donde se analizarán las tensiones y desafíos que enfrentaron los maestros en la implementación de la gimnasia escolar en el marco de la reforma liderada por José Pedro Varela.

El análisis de estas dificultades permitirá comprender hasta qué punto la adopción del modelo de Mason logró traducirse en una práctica sostenida y efectiva en la vida cotidiana de las aulas uruguayas.

4.4 Samuel W. Mason y su manual de gimnasia: Fuente del programa implementado en la reforma de 1877

Esta adaptación vareliana se distanció del modelo original de Mason (1863) al prescindir de la música como herramienta de acompañamiento en los ejercicios, limitándose a la enseñanza de movimientos en el aula bajo una estructura rígidamente organizada. Esta decisión consolidó una práctica gimnástica centrada en la repetición mecánica de movimientos y el control corporal.

La implementación de la gimnasia en la reforma educativa uruguaya de 1877 se basó en el modelo desarrollado por Samuel W. Mason en las escuelas de Boston⁸⁷ publicado en la Educación del Pueblo (1874 pp, 304-317) y oficializado en el periódico El Maestro 1877⁸⁸. El Manual of Gymnastic Exercises for Schools and Families (1863), fue adoptado por José Pedro Varela como parte de su propuesta para modernizar la educación primaria (Varela, 1874). Sin embargo, un análisis comparativo revela que Varela realizó una selección parcial del método original, omitiendo ciertos elementos y adaptando otros a las condiciones del sistema escolar uruguayo.

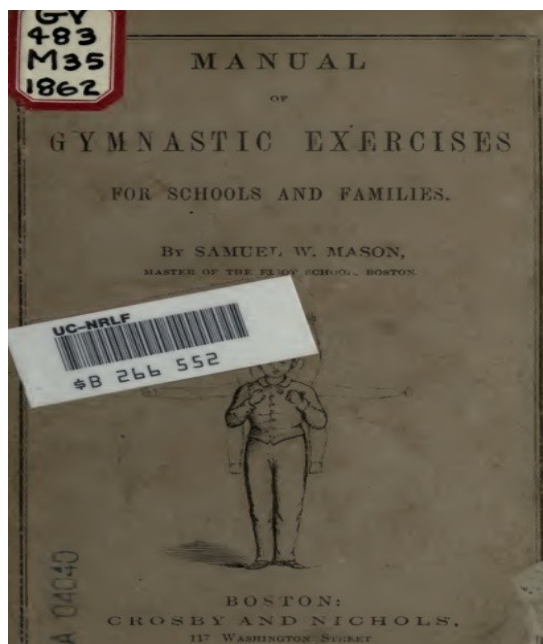
Con el propósito de identificar estas diferencias, se ha examinado el mencionado manual, a fin de establecer en qué medida Varela trasladó los principios del modelo de Mason y qué aspectos quedaron excluidos de la propuesta implementada en la reforma de 1877. Este análisis permitirá comprender las particularidades del proceso de transposición pedagógica, evidenciando las decisiones que mediaron entre la propuesta original y su adaptación al contexto educativo uruguayo.

A partir de este análisis, hemos identificado ciertos elementos que Varela no incorporó en su adaptación, lo que sugiere un proceso selectivo en la transferencia de este modelo al contexto educativo uruguayo. Aunque en La Educación del Pueblo Varela señala que “la música excita los sentimientos nobles y eleva el alma a las regiones del ideal” (Varela, 1874, p. 182), no integró explícitamente este recurso en el programa de gimnasia, a diferencia del modelo de Mason, donde el ritmo musical estructuraba la secuencia de movimientos. Esta omisión constituye una diferencia sustantiva entre ambas propuestas, especialmente en lo que respecta al vínculo entre ejercicio físico, motivación y sincronización.

⁸⁷ El presente análisis se basa en el hallazgo del Manual of Gymnastic Exercises for Schools and Families (Mason, 1863), texto que permitió comparar directamente la propuesta original con las adaptaciones realizadas por José Pedro Varela en La Educación del Pueblo (1874). Este hallazgo, ofrece una nueva perspectiva para analizar la influencia del modelo estadounidense en la institucionalización de la gimnasia escolar en Uruguay.

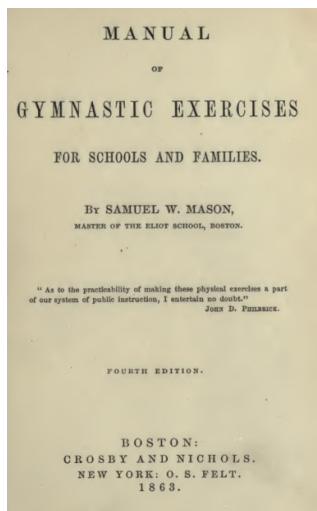
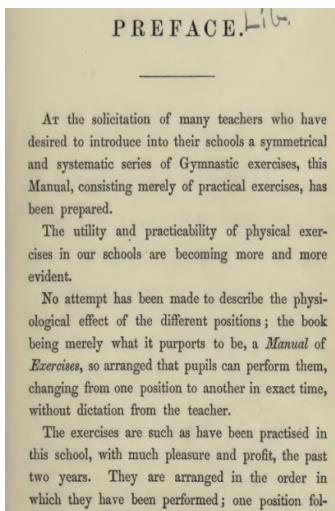
⁸⁸ El artículo 7º de la Ley 1850, en las facultades de la DGIP, en su numeral 6. “Fundar o suscribirse a un periódico exclusivamente dedicado a la educación y darle la circulación que crea conveniente

Ilustración 10 Portada de la edición de 1863 de Manual of Gymnastic Exercises for Schools and Families de Samuel W. Mason



En el prefacio de su *Manual of Gymnastic Exercises for Schools and Families* (1863), Mason explica que su obra (ver imagen n° 12) surge como respuesta a numerosos docentes interesados en introducir una secuencia sistemática de ejercicios gimnásticos en sus escuelas. Atribuye la escasa implementación de la educación física no a la falta de materiales, sino a la dificultad de los maestros para seleccionar un conjunto coherente de movimientos entre la gran variedad existente. Su propuesta, basada en la experiencia práctica acumulada en la Eliot School de Boston, busca resolver ese problema mediante un conjunto progresivo de ejercicios, donde cada posición se conecta naturalmente con la siguiente.

Su manual, elaborado a partir de la experiencia práctica acumulada en la Eliot School de Boston, procuró subsanar dicha carencia mediante una serie de ejercicios dispuestos de forma progresiva, donde cada posición se encadenaba naturalmente con la siguiente.

Imagen 11 Portada del Manual of
Gymnastic ExercisesImagen 12 Prefacio del libro de
Mason**Traducción textual****PREFACIO**

A solicitud de numerosos docentes que han deseado introducir en sus escuelas una serie simétrica y sistemática de ejercicios gimnásticos, se ha elaborado este manual, compuesto únicamente por ejercicios prácticos.

La utilidad y viabilidad de los ejercicios físicos en nuestras escuelas se hacen cada vez más evidentes.

No se ha intentado describir el efecto fisiológico de las diferentes posiciones, ya que el propósito del libro es únicamente el que declara ser: un Manual de Ejercicios, **dispuesto de manera** que los alumnos puedan realizarlos, cambiando de una posición a otra con precisión en el tiempo, sin necesidad de indicaciones del maestro.

Los ejercicios presentados han sido practicados en esta escuela durante los últimos dos años, con gran satisfacción y provecho. Han sido organizados en el orden en que se han ejecutado, permitiendo que una posición suceda naturalmente a la siguiente.

Un rasgo distintivo del método de Mason es la incorporación de la música como herramienta estructuradora de los ejercicios físicos. Las melodías populares como “Glory Hallelujah”, “Hail Columbia” y “Yankee Doodle” (Mason, 1863, p. 6) no solo acompañaban la práctica, sino que contribuían a sincronizar los movimientos, generar entusiasmo y mantener el ánimo elevado en el aula. Mason recomendaba incluso permitir que los estudiantes rieran y disfrutaran de la actividad. En cuanto a su estructura técnica, el método proponía repetir cada ejercicio tres veces en secuencias organizadas por lateralidad: miembros derechos, izquierdos, ambos y alternados.

Miembro derecho: tres repeticiones.

Miembro izquierdo: tres repeticiones.

Ambos miembros: tres repeticiones.

Alternados: tres repeticiones cada uno.

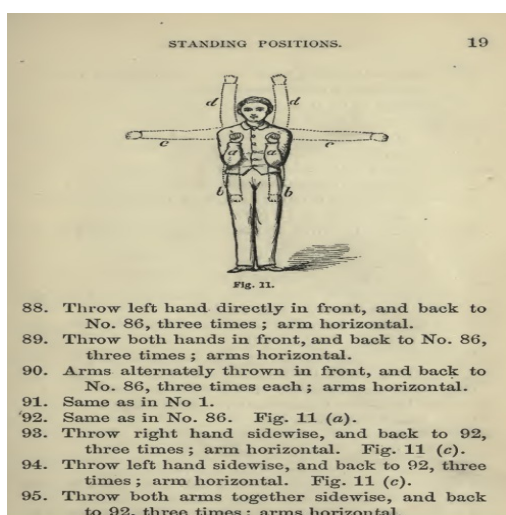
Mason aclara que estos ejercicios pueden extenderse simplemente aumentando el número de repeticiones de cada posición, lo que permite una mayor flexibilidad en la progresión de la enseñanza (Mason, 1863).

El manual de Mason organiza los ejercicios en posiciones de pie (*Standing Positions*) y sentado (*Sitting Positions*), diseñadas para fortalecer distintas zonas del cuerpo, mejorar la postura y promover la coordinación motriz. Algunos de los ejercicios fundamentales incluyen:

Ejercicios de cabeza y cuello: rotaciones y flexiones para fortalecer la zona cervical. Ejercicios de brazos y tronco: extensiones y torsiones con un marcado énfasis en la simetría de los movimientos. Ejercicios de piernas y postura: flexiones y posiciones de estabilidad para fortalecer el control corporal.

La ilustración presentada permite visualizar la aplicación práctica de este sistema, evidenciando la importancia de la coordinación y el control postural en la ejecución de los movimientos. En la imagen 13, se observa una secuencia de posiciones que enfatizan la extensión de los brazos y la movilidad articular, aspectos fundamentales en el enfoque gimnástico de Mason. Estas representaciones gráficas no solo complementaban las instrucciones verbales del maestro, sino que también servían como una guía visual para los alumnos, favoreciendo la correcta ejecución de cada ejercicio dentro del aula.

Imagen 13 Standing Positions



Posiciones de pie

88. Extender el brazo izquierdo directamente hacia el frente y volver a la posición No. 86, tres veces; brazo en posición horizontal.
89. Extender ambos brazos hacia el frente y volver a la posición No. 86, tres veces; brazos en posición horizontal.
90. Extender los brazos alternativamente hacia el frente y volver a la posición No. 86, tres veces con cada brazo; brazos en posición horizontal.
91. Igual que en la posición No. 1.
92. Igual que en la posición No. 86. Fig. 11 (a).
93. Extender el brazo derecho hacia el costado y volver a la posición No. 92, tres veces; brazo en posición horizontal. Fig. 11 (c).
94. Extender el brazo izquierdo hacia el costado y volver a la posición No. 92, tres veces; brazo en posición horizontal. Fig. 11 (c).
95. Extender ambos brazos juntos hacia el costado y volver a la posición No. 92, tres veces; brazos en posición horizontal.

El estudio comparativo revela que Varela realizó una selección parcial de los ejercicios originales del método de Mason, optando por una práctica más dirigida por los

docentes y prescindiendo de aquellos que promovían mayor autonomía del alumnado. Esta selección, evidenciada en la transcripción parcial del método en *La Educación del Pueblo* (1874) y su publicación en *El Maestro* (1877), responde a un proceso de transposición pedagógica, en el que se eliminaron elementos como la música y se priorizaron aquellos ejercicios que mejor se ajustaban a la estructura escolar uruguaya.

Esta decisión, más que responder a criterios estrictamente pedagógicos, se inscribió en la necesidad de estructurar un sistema escolar homogéneo y disciplinado, acorde con las prioridades de la reforma educativa impulsada por Varela. Al integrar la enseñanza de la gimnasia a la labor cotidiana del maestro, se consolidó un modelo basado en la regulación del cuerpo infantil a través de la repetición metódica y la precisión en la ejecución de los movimientos.

En este sentido, la adopción parcial del método de Mason, sin una reelaboración conceptual significativa, evidenció que la reforma de 1877 priorizó la funcionalidad y la estandarización del sistema educativo por encima de un desarrollo integral de la educación física como herramienta formativa.

Esta orientación reforzó el modelo pedagógico vareliano, en el que la disciplina corporal se integró como un recurso formativo que, además de contribuir al fortalecimiento físico de los estudiantes, buscaba organizar la dinámica escolar bajo criterios de orden y regularidad.

La adopción parcial del método de Mason puso de manifiesto una tendencia característica del período: la importación de modelos pedagógicos extranjeros sin un proceso de recontextualización profunda. Esta operación evidenció que la reforma vareliana procuró estructurar un currículo homogéneo y metódico, donde la gimnasia de salón se consolidó como una práctica destinada a cultivar hábitos corporales y valores vinculados con la disciplina escolar. Así, el método de Mason —aunque despojado de algunos de sus componentes más dinámicos, como la música y la autonomía del alumnado— sentó las bases de una educación física orientada al control y a la normalización del cuerpo infantil en el marco del modelo escolar moderno uruguayo.

4.5 Berra y Varela: Tensiones y coincidencias en la enseñanza de la gimnasia escolar (1876-1877)

Los programas de gimnasia de Francisco Berra (1876) y José Pedro Varela (1877) comparten una base común que resulta significativa⁸⁹: ambos incorporaron la gimnasia de salón impartida por el maestro como parte del currículo escolar. Esta coincidencia no es menor, ya que supone una ruptura con concepciones previas que relegaban la educación del cuerpo a un plano secundario. Ambos reformadores promovieron la gimnasia como una práctica sistemática en la enseñanza primaria, buscando su integración en la formación escolar sin necesidad de instructores especializados ni equipamiento adicional.

Esta decisión se vincula con las ideas pedagógicas modernas que comenzaban a consolidarse, entre ellas las propuestas de Spencer sobre el valor del ejercicio físico en el desarrollo infantil. A partir de esta base compartida, se observan algunas diferencias en la forma en que cada uno concibió la enseñanza del movimiento y su función en el desarrollo infantil. Si bien ambos incluyeron la gimnasia de salón como método central, Berra incorporó además los trabajos manuales para niñas, los juegos dirigidos por maestros y las marchas, lo que evidencia un matiz pedagógico.

En efecto, las marchas fueron concebidas por Berra como una herramienta que, además de fortalecer el tren inferior, promovía la disciplina corporal, el ritmo y la coordinación espacial. Las similitudes entre ambos programas resultan fundamentales para comprender el modo en que Berra y Varela concibieron la educación física como parte integral del currículo escolar. A continuación, (tabla 14) se detallan los principales aspectos en los que ambas propuestas convergieron:

⁸⁹ Tanto José Pedro Varela como Francisco Berra estaban familiarizados con modelos más completos de educación física. Sin embargo, ambos optaron por la gimnasia de salón como una solución pragmática ante las limitaciones económicas y de infraestructura del país, reconociendo que esta modalidad permitía cumplir con los objetivos educativos dentro de las posibilidades reales de la época.

Tabla 14 Coincidencias generales entre los programas de Berra (1876) y el propuesto por Varela (1877)	
Aspecto	Coincidencia en ambos programas
Gimnasia de salón como método predominante	Tanto Berra como Varela estructuran la educación física a partir de la gimnasia de salón, impartida en el aula y sin necesidad de aparatos.
El maestro de aula como instructor	En ambos casos, la enseñanza de la gimnasia es responsabilidad del docente de aula, asegurando su integración en la rutina escolar.
Estructuración progresiva de los ejercicios	Ambos programas establecen secuencias organizadas de movimientos, dirigidas al fortalecimiento del cuerpo infantil.
Importancia de la postura y la respiración	Los dos enfatizan la corrección postural y la respiración como elementos esenciales en la educación del cuerpo.
Objetivo de mejorar la salud y la formación moral	Comparten la idea de que la gimnasia no solo desarrolla el cuerpo, sino que contribuye a la disciplina y al fortalecimiento del carácter.

Si bien estos puntos en común revelan un marco pedagógico compartido, la manera en que cada reformador operacionalizó la gimnasia dentro de su modelo educativo presenta matices que permiten diferenciar ambas propuestas. Aunque Berra y Varela compartieron una concepción común sobre la importancia de la gimnasia de salón en la educación primaria, existen diferencias en la forma en que cada uno estructuró su propuesta. La tabla 15 detalla los principales matices que distinguen ambos programas:

Tabla 15 Diferencias principales entre los programas de Berra y Varela		
Aspecto	Programa de Berra (1876)	Programa de Varela (1877)
Origen del programa	Diseñado por Berra, quien fundamenta su inclusión en la educación física a partir de principios propios, alineados con tendencias pedagógicas de Spencer y Lalor.	Basado en el método de Samuel W. Mason en las escuelas de Boston, con una selección parcial de ejercicios.
Flexibilidad en la enseñanza	Estructurado, con margen de adaptación en la inclusión de juegos, pero manteniendo un esquema normativo	Modelo rígido con secuencias fijas de ejercicios, sin posibilidad de ajustes.
Incorporación de juegos	Incluye juegos como parte de la formación física, en línea con la pedagogía de Spencer.	No contempla juegos, priorizando la ejecución precisa y controlada de los movimientos.
Incorporación de marchas	Incluye marchas como parte del ejercicio físico sistemático y del control disciplinar, promoviendo el ritmo, la coordinación espacial y el seguimiento de órdenes.	No incorpora marchas en el programa inicial de 1877.
Enfoque en la disciplina	Busca la sincronización de los alumnos, pero sin un énfasis excesivo en la rigidez de los movimientos.	La disciplina es un eje central: los ejercicios deben ejecutarse con exactitud y uniformidad.
Adaptación a la realidad uruguaya	Diseñado considerando las limitaciones materiales de las escuelas del país.	Se adopta el programa de Mason con una selección de 29 ejercicios y sin el uso de la música, pero manteniendo su estructura metódica.
Diferenciación de género	Introduce la enseñanza de labores manuales para niñas, en línea con las ideas de Lalor.	No incorpora una diferenciación de género en la enseñanza de la gimnasia.

Las diferencias entre Berra y Varela en la enseñanza de la gimnasia pueden comprenderse mejor al situarlas en el marco de las concepciones pedagógicas de Herbert Spencer y William Lalor, dos referentes fundamentales en la educación del cuerpo en el siglo XIX. Por un lado, Berra incorpora juegos en su programa, alineándose con la perspectiva de Spencer, quien concebía el movimiento espontáneo como un factor esencial en el desarrollo infantil.

Desde esta mirada, el juego no solo favorecía la actividad física, sino que también estimulaba el aprendizaje, la creatividad y la formación de hábitos saludables. Varela, en cambio, optó por excluir el juego como estrategia pedagógica, adhiriendo a un enfoque más metódico y estructurado, en sintonía con las ideas de Samuel W. Mason, donde la gimnasia debía organizarse como una práctica reglada y disciplinada.

En cuanto a la diferenciación de programas, Berra introduce labores manuales específicas para niñas, retomando la idea de Lalor de que la educación física debía contemplar las particularidades de género en la formación corporal. Varela, en contraste, propone un programa uniforme para todos los alumnos, sin establecer distinciones basadas en el sexo, consolidando así un modelo más homogéneo en la enseñanza de la gimnasia.

Desde la perspectiva de Basil Bernstein (1990, 2003), los programas de gimnasia de Francisco Berra y José Pedro Varela pueden analizarse en términos de recontextualización pedagógica. En el caso de Varela, la adopción del modelo bostoniano de Mason representa una recontextualización restringida, caracterizada por una transferencia del contenido educativo con escasas modificaciones, un código pedagógico visible y reglas explícitas sobre qué y cómo enseñar. Esta opción permitió una aplicación uniforme de la gimnasia de salón en todas las escuelas públicas, sin considerar plenamente las limitaciones materiales ni las particularidades del contexto local.

En cambio, Berra desarrolló una recontextualización pedagógica expansiva, al diseñar un programa que integró elementos del pensamiento de Spencer y Lalor, incluyendo juegos como estrategia formativa y diferenciando las labores manuales para niñas. Esta adaptación buscó responder a las condiciones materiales y culturales de las escuelas uruguayas, demostrando una mayor flexibilidad en la aplicación del currículo. En síntesis, los programas de Berra y Varela comparten un núcleo pedagógico común que priorizó la gimnasia de salón como parte esencial de la educación primaria, aunque expresan visiones distintas sobre el cuerpo, la disciplina y el lugar del juego en la formación escolar.

No obstante, las diferencias se observan en aspectos complementarios: Berra agregó los trabajos manuales para niñas, las marchas y los juegos dirigidos por maestros, proponiendo una práctica más flexible en comparación con el modelo más disciplinado y estructurado que adoptó Varela. Esta combinación de elementos compartidos y matices diferenciadores revela la manera en que ambos reformadores enfrentaron el desafío de insertar la educación física en el sistema escolar uruguayo.

4.6 Los primeros desafíos en la reforma educativa: las conferencias pedagógicas y la integración de la gimnasia

La instauración de las Conferencias de Maestros en 1876 fue un paso significativo en la reforma educativa impulsada por Varela, cuyo propósito era actualizar a los docentes en los nuevos métodos pedagógicos y en la incorporación de nuevas asignaturas, entre ellas la gimnasia de salón, que hasta entonces no formaba parte del currículo escolar. Estas conferencias tenían como objetivo capacitar a los maestros, no solo en los enfoques pedagógicos renovados, sino también en la importancia de la gimnasia como componente obligatorio del proceso educativo.

Al integrar la gimnasia como una asignatura curricular, la reforma pretendía concebir la educación como un proceso integral, que abarcara las dimensiones físicas, intelectuales y morales del individuo, con el fin de contribuir al fortalecimiento de un proyecto nacional.

En su discurso inaugural del 27 de agosto de 1876, Varela subrayó que las conferencias debían considerarse como una plataforma clave para "auxiliarse mutuamente en la adquisición de aquellos conocimientos indispensables para el mejor gobierno de la escuela" y para "dilatar los horizontes del espíritu" de los maestros (Varela, 1877, pp. 207-227). Además, destacó que estas sesiones ayudarían a aliviar la carga de los docentes, encargados de una tarea ardua y significativa, vinculada al mejoramiento de la educación en el país.

Según Varela (1877), "sería erróneo suponer que las conferencias, libradas a la acción individual de los maestros, darían resultados entre nosotros, cuando no existen escuelas normales y las cuestiones de educación recién han salido del letárgico sueño en que se hallaban sumergidas" (p. 208). Así, la obligatoriedad de asistir a las conferencias no solo buscaba mejorar el desempeño de los docentes, sino también consolidar un sistema educativo nacional, aún en sus primeras etapas de desarrollo.

Dentro de este contexto, y en pleno desarrollo de la conferencia, Varela sostuvo que la gimnasia debía ser concebida como un medio educador esencial para la formación física y moral del individuo. En su exposición, mencionó actividades como el canto, la natación, el baile y la equitación, no con el propósito de instaurarlas efectivamente en las escuelas uruguayas, sino como ejemplos que ilustraban un modelo pedagógico integral y prestigioso, en sintonía con las corrientes educativas europeas del siglo XIX. Al respecto, expresó:

Los medios educadores no pueden ser diversos de las diversas especies de educación; y así como hemos dividido esta en física y espiritual, la que subdividimos en intelectual, imaginativa y moral, así los medios serán físicos o corporales, y espirituales, y éstos, a su vez, se subdividirán en intelectuales, estéticos y morales. Medios físicos son la higiene, la gimnasia y la terapéutica. La higiene tiene por objeto conservar el cuerpo con preceptos oportunos que se relacionan principalmente con el aire, el agua, la luz y el calórico; el vestido, en el que se considera la materia, el color, la forma, la limpieza: la limpieza de la persona, en todas sus partes; las habitaciones y finalmente los alimentos... El segundo medio educador físico es la gimnasia, que tiene por objeto desarrollar el cuerpo, dando gracia y habilidad a los miembros, mediante los movimientos gimnásticos, como levantar, bajar y mover la cabeza, los brazos, las piernas; caminar, correr, saltar; la equitación, el baile, la natación, el canto y la declamación. Viene en tercer lugar la terapéutica, que tiene por objeto curar el cuerpo, y que lo considera en el estado morbo y patológico. Esta pertenece de hecho a la medicina" (Varela, 1877, pp.224, 225).

La declaración de Varela en las Conferencias de Maestros revela una concepción integral de la educación que, al distinguir entre medios físicos y espirituales, proyecta una intención clara de legitimar la formación corporal dentro del sistema educativo. Al mencionar explícitamente prácticas como la natación y la equitación —junto al canto, el baile y la gimnasia—, Varela delimita un conjunto de actividades que inscribe de forma intencional en el ámbito de la educación física, reconociendo su función en el desarrollo físico del individuo.

Esta decisión no resulta casual, sino que evidencia un intento por otorgar prestigio a estas prácticas, asociándolas a un modelo pedagógico integral inspirado en corrientes educacionistas que promovían la formación completa del individuo. De hecho, Varela no concibe la gimnasia únicamente como una actividad física para mantener la salud, sino también como una herramienta formativa destinada a fortalecer la personalidad del niño, dotándolo de gracia, habilidad y disciplina.

En este sentido, la propuesta de Varela se alinea con lo que Rodríguez (2011) reconoce como el inicio de una educación física que "comienza a perfilarse como efecto de una concepción educacionista que distingue lo físico de lo espiritual". Sin embargo, el propio Rodríguez también afirma que "no hay elementos para consignar que se trata de una referencia a la educación física como disciplina". Esta aparente contradicción revela que, aunque Varela no configuró la educación física como una disciplina autónoma en términos curriculares modernos, sí la proyectó como un área educativa diferenciada con una función pedagógica específica. Su referencia a la gimnasia, el canto y otras prácticas como "medios de educación física actual" (Varela, 1877, p. 117) evidencia una intención clara de integrar estas actividades dentro de un modelo educativo integral, en sintonía con las corrientes pedagógicas europeas que promovían el desarrollo físico, moral e intelectual del individuo.

Por su parte, Dogliotti (2018) afirma que la reforma vareliana representa los "primeros indicios de una educación física en Uruguay" (p.135) Esta afirmación, aunque valiosa para comprender la reconfiguración curricular que introdujo Varela, no profundiza en los antecedentes que permiten reconocer intentos significativos previos de integrar la educación física en el ámbito escolar, como las prácticas corporales promovidas durante la Etapa Ornamental (1830-1868) y la Etapa Fundacional (1868-1876).

En consecuencia, la reforma vareliana no representó el inicio de esta práctica, sino más bien su institucionalización a través de la normativa y la declaración de obligatoriedad, bajo un modelo pedagógico que articuló la formación física, moral e intelectual del individuo.

La publicidad del Colegio Católico para Niñas Beaufort House Ham (ver imagen 14), publicada en un diario local, resulta ilustrativa para comprender este fenómeno. En dicho aviso se destacan prácticas como el canto, el baile, la gimnasia y la equitación, todas consideradas herramientas formativas que apuntaban al cultivo del cuerpo y la mente. La presencia de la equitación en este tipo de instituciones evidencia que estas prácticas, lejos de ser simples pasatiempos, se integraban como asignaturas de adorno, valoradas por su función en la construcción del prestigio social y cultural europeo. Varela, atento a estas influencias, incorporó dichas referencias en su discurso pedagógico para dotar de legitimidad a la gimnasia de salón como parte de un modelo educativo moderno.

Imagen 14 Colegio Católico para niñas

AVISOS Y ANUNCIOS.

COLEGIO CATÓLICO

PARA

NIÑAS

BEAUFORT HOUSE HAM,

CERCA DE RICHMOND SURREY.

DIRELITO POR

MISS HOLDSTOK,

ex-discípula de

MISS CLARKE.

Bajo la protección del cardenal Wiseman,
arzobispo de Westminster; de monseñor el obispo de Southwark,
y de los principales eclesiásticos de Londres.

ESTABLECIDO EN 1835.

CONDICIONES:

El alimento y la educación inglesa, francesa, historia, geografía, escritura, aritmética, canto, labores de aguja, y obras de fantasía, son comprendidos en los precios siguientes de la pensión:

Hasta 10 años	25 guineas
De 10 a 16	30 id.
De 16 arriba	35 id.

La guinea equivale próximamente á 5 1/3 patacones de nuestra moneda.

El lavado de la ropa es conforme á la edad de la persona. Se hace rebaja habiendo más de una niña de la misma familia.

Hay profesores de canto, piano, arpa, escritura, dibujo, baile, idiomas extranjeros, gimnástica y equitación, cuyas lecciones se pagan á parte. Los maestros de música, los de dibujo y una maestra de francés, del país, residen en el establecimiento. Las lecciones de francés se incluyen en la pensión, y las de música, dibujo y canto se ponen en cuenta siendo por los profesores internos. Hay una capilla en el Colegio.

OBSERVACIONES: A la entrada se abona una guinea por losa, ropa blanca etc. El dinero para bagatelas de las niñas pasa por manos de la Directora. Se admiten discípulas todos los días y se cuenta el trimestre desde el día de la entrada. Solo se sale una vez al año, en San Juan, si la familia lo pide; no lo piden en Navidad si se abona un peso por mendocitas extraordinarias. Los libros, papel, sitio de capilla, premios, clases de historia natural, paseos, todo esto está comprendido en la pensión; el aseo no lo está. La separación antes del fin de la pensión se abona como un trimestre completo.

Beaufort House es de fácil acceso: queda á una milla de Star Garter Richmond por Peterham, y á la misma distancia del camino de hierro á Twickenham, cruzando el Támesis en vapor. La estación de Kingston está en la línea de Southampton queda á tres millas de Beaufort House. Los omnibuses de Kingston pasan muchas veces al día por Ham Common, muy cerca de la casa.

a 11-n-425

CONDICIONES:

El alimento y la educación inglesa, francesa, historia, geografía, escritura, aritmética, canto, labores de aguja, y obras de fantasía, son comprendidos en los precios siguientes de la pensión:

- Hasta 10 años - 30 guineas
- De 10 a 16 - 35 id.
- De 16 arriba - 40 id.

La guinea equivale próximamente a 5 1/3 patacones de nuestra moneda.

El lavado de la ropa es conforme a la edad de la persona. Se hace rebaja habiendo más de una niña de la misma familia.

Hay profesores de canto, piano, arpa, escritura, dibujo, baile, idiomas extranjeros, gimnástica y equitación, cuyas lecciones se pagan a parte. Los maestros de música, los de dibujo y una maestra de francés del país, residen en el establecimiento. Las lecciones de francés se incluyen en la pensión, y las de música, dibujo y canto se ponen en cuenta siendo por los profesores internos. Hay un clérigo en el Colegio.

OBSERVACIONES - A la entrada se abona una guinea por losa, ropa blanca, etc. El dinero para bagatelas de las niñas pasa por manos de la Directora. Se admiten niñas todos los días y se cuenta el trimestre desde el día de la entrada. Solo se sale una vez al año, en San Juan, si la familia lo pide; no lo piden en Navidad si se abona un peso por mendocitas extraordinarias. Los libros, papel, sitio de capilla, premios, clases de historia natural, paseos, todo esto está comprendido en la pensión; el aseo no lo está. La separación antes del fin de la pensión se abona como un trimestre completo.

Beaufort House es de fácil acceso. Se puede ir desde la estación de ferrocarril de Putney hasta la de Barnes, o bien del ferrocarril de Twickenham, cruzando el Támesis en vapor. La estación de Kingston está a 4 millas de Southampton, y 2 millas de Beaufort House. Los omnibuses de Kingston pasan muchas veces al día por Ham Common, muy cerca de la casa. Fuente: El Siglo Año 1. N° 54. 11 de abril de 1863

La mención de la equitación y la natación en la conferencia de Varela no implicaba su implementación directa, sino que respondía a la necesidad de inscribir la gimnasia de salón en un marco simbólico de prestigio educativo. Esta estrategia discursiva encuentra un correlato con las tensiones que Georges Vigarello (2005) identifica en la educación física femenina del siglo XIX. Tal como expone el historiador francés, en países como Gran Bretaña y Estados Unidos, la educación física femenina fue promovida en espacios exclusivos, vinculados a las élites, como los country clubs o colegios de prestigio, donde la equitación, la gimnasia y la música formaban parte del repertorio educativo de las jóvenes privilegiadas.

En este marco, la elección de Varela por la gimnasia de salón se revela como una decisión estratégica. Esta práctica, además de proyectar cierto prestigio cultural, resultaba más asequible y práctica, lo que la hacía compatible con las necesidades de un sistema

educativo en desarrollo. Al no requerir grandes espacios ni equipos costosos, la gimnasia de salón permitió que la educación física se implementara de forma más efectiva en las escuelas del país.

4.7 La segunda conferencia pedagógica de 1877: La influencia de Spencer y los debates sobre la educación física

La segunda conferencia pedagógica de 1877, titulada La Gimnástica, puso un énfasis particular en la figura de Herbert Spencer y su influencia en la educación física. El disertante, Juan A. Pérez, destacó la importancia de los ejercicios físicos en el desarrollo integral del niño, diferenciando claramente entre los ejercicios gimnásticos, de carácter educativo y científico, y las prácticas acrobáticas, consideradas riesgosas y carentes de valor pedagógico (El Maestro, 1877).

En esta conferencia, Pérez subrayó la necesidad de llevar a cabo las prédicas de Spencer en el contexto escolar uruguayo, destacando que los ejercicios físicos debían ser acompañados por el "placer y la satisfacción" del alumno para garantizar su efectividad educativa.

El disertante incluyó una traducción de un fragmento de Spencer en el que se advertía que "los ejercicios físicos por sí solos no serían nada sin la asociación del placer, de la satisfacción de esos actos" (El Maestro, 1877). Esta afirmación reforzó el carácter científico que se buscaba atribuir a la gimnasia, situándola en un plano formativo integral.

Durante la conferencia, Pérez también advirtió que los ejercicios gimnásticos realizados en espacios reducidos o sin condiciones adecuadas podían resultar perjudiciales para la salud, especialmente en lo que refiere a la producción de ácido carbónico y la exhalación cutánea. Al respecto, Pérez expresó: "Los ejercicios gimnásticos tan necesarios en los colegios donde los discípulos son pupilos, pueden ser perniciosos en una escuela que carezca de comodidad y no deben tener lugar en el salón de clase sino cuando no haya otro remedio" (El Maestro, 1877). Esta observación evidencia la influencia higienista que permeaba el discurso educativo de la época, donde la preocupación por la salud física se integraba como parte de una pedagogía moderna y científica.

La mención explícita a los "colegios donde los discípulos son pupilos" es significativa, ya que permite establecer un vínculo directo con la denominada Etapa Ornamental (1830-1868), en la que este tipo de instituciones incluían ejercicios gimnásticos como parte de una formación destinada a las élites sociales.

Sin embargo, este señalamiento también permite advertir que Pérez expresaba ciertas reservas respecto a la implementación de los ejercicios gimnásticos en la escuela pública. Al asociar esta práctica con los colegios de pupilos —donde los niños permanecían durante todo el día—, Pérez sugiere que dichos ejercicios eran funcionales en ese contexto, ya que se dirigían a niños que pasaban largas jornadas dentro de la institución.

En cambio, trasladar esta dinámica a las escuelas públicas, donde el tiempo escolar y las condiciones edilicias eran más limitadas, implicaba riesgos sanitarios.

Esta postura evidencia la tensión entre un modelo educativo tradicional, basado en el arraigo de prácticas corporales propio de la élite, y la necesidad de adaptar estas innovaciones a las condiciones reales del sistema escolar uruguayo en formación. La propuesta vareliana, que buscaba integrar la gimnasia como parte de un proyecto educativo nacional, debió enfrentarse a estas resistencias conceptuales y materiales. En este sentido, la advertencia de Pérez no solo reveló una preocupación higienista, sino que también expresó una visión conservadora que dificultaba la reconfiguración de la gimnasia en un marco pedagógico universalista y democrático.

4.8 La obligatoriedad de la gimnasia escolar: Evaluaciones iniciales y las observaciones críticas de Francisco Berra

La implementación de la gimnasia escolar obligatoria en Uruguay, promovida por la reforma educativa de 1877, enfrentó importantes desafíos en sus primeros años. Los informes de los inspectores departamentales, presentados en el Primer Congreso de Inspectores de 1878 y recopilados posteriormente por José Pedro Varela, ofrecen un panorama inicial sobre las dificultades y resistencias que marcaron este proceso.

En este contexto, la obra de Francisco Berra, *Apuntes de Pedagogía* (Berra, 1878), aporta una mirada crítica que cuestiona los criterios pedagógicos empleados, evidenciando tensiones entre la propuesta oficial y las prácticas escolares cotidianas.

El análisis conjunto de ambas perspectivas permite comprender con mayor profundidad los obstáculos que condicionaron la implementación efectiva de la gimnasia escolar en Uruguay.

José Pedro Varela presentó su primera Memoria de Instrucción Pública correspondiente al período 1877-1878. En este informe, destacó tanto las limitaciones impuestas por su estado de salud como el considerable esfuerzo dedicado a la redacción y organización de los materiales. A partir de este documento, utilizaremos los informes de los inspectores departamentales para analizar y evaluar el impacto de la gimnasia en el ámbito escolar, promovida por la reforma de 1877. Los informes presentados en el Primer Congreso de Inspectores⁹⁰, celebrado en Durazno en 1878, fueron posteriormente recopilados en la publicación de Varela de 1879.

El informe del departamento de Montevideo resaltó que “el programa no ha excluido ni la educación física ni la moral. La primera se cultiva por los ejercicios físicos, la variedad en el trabajo, la higiene y los juegos o recreaciones tan necesarios al espíritu como al cuerpo” (Varela, 1879, p. 625). Sin embargo, esta afirmación es general y no proporciona detalles concretos sobre la realidad en las escuelas. Se trata de una enunciación programática que no permite vislumbrar cómo, en la práctica, se estaba implementando la gimnasia de salón o qué desafíos específicos enfrentaban los maestros y alumnos en el día a día.

En el informe sobre el departamento de Canelones, el inspector resalta una mejora general en las escuelas, atribuida tanto al esfuerzo de los maestros como al estímulo de recompensas morales y la supervisión de la inspección. En lo que respecta a la enseñanza de la gimnasia, se advierte una resistencia inicial, no solo por parte de algunos docentes, sino también de ciertos sectores de las familias. Así lo expresa el informe:

“La enseñanza de la Gimnasia, tuvo al principio mucha oposición, no solo por parte de varios padres de familia, sino también por la de algunos Maestros, poco amantes de esa

⁹⁰ Asistieron representantes de los trece departamentos del país, entre los cuales se encontraban Juan Álvarez y Pérez (Vocal de la DGIP), Juan Manuel del Vedia (Montevideo), Julián O. Miranda (Subinspector), Andrés Duve y Sodave (San José), Julián Beherro de Bengoa (Canelones), Francisco Michelli (Colonia), Ramón López Longa (Soriano), Germán Fernández (Paysandú), Juan José Pérez (Salto), Jaime P. Bárcel (Durazno), Valentín Natori (Cerro Largo), Erasmo Boizard de Skontigli (Tacuarembó), Eugenio Ruiz Calvetti (Maldonado), Federico Fernández Calvet (Minas) y Juan Martínez Reyzábal (Florida).

asignatura, quizás por ignorar su importancia; pero hoy que se han vencido las primeras resistencias y la propia experiencia vino a demostrar a muchos el error en que yacían respecto a la materia de que se trata, pocos son los que se atreven a poner en duda la utilidad de su aprendizaje” (Varela, 1879b, p. 20).

Este testimonio no solo evidencia las dificultades iniciales en la implementación de la gimnasia escolar, sino que también permite observar cómo la práctica y la experiencia incidieron en la transformación de su percepción pedagógica. No obstante, es importante considerar que el inspector, al subrayar estos avances, parece responder a una estrategia discursiva orientada a reforzar la legitimidad de la enseñanza de la gimnasia y a justificar su incorporación dentro del currículo escolar.

El informe de Paysandú, titulado "Desarrollo del cuerpo", expone las dificultades en la implementación del programa de gimnasia de salón y subraya la necesidad de repensar la educación física en las escuelas. El inspector afirma: "Son ineficaces los ejercicios físicos introducidos en las escuelas; apenas sirven como medio de descanso" (Varela, 1879b, p. 113), reflejando los problemas que enfrentaban las maestras al limitarse al programa.

Una de las principales carencias señaladas es la falta de sistematización y orientación pedagógica adecuada en los ejercicios físicos, que no solo resultaban insuficientes, sino que tampoco se ajustaban a las necesidades de los niños. En respuesta, el inspector recomienda la inclusión de actividades físicas al aire libre, con paseos semanales al campo donde los niños pudieran realizar ejercicios: "Medios magníficos de desarrollo son el salto, la marcha, la carrera, la onda, la barra, el disco, la lucha, la pelota, etc." (Varela, 1879b, p. 113).

Este informe refleja la situación del departamento y hace un llamado a ajustar el programa de ejercicios para responder mejor a las necesidades de los estudiantes y a las condiciones para las escuelas. Cabe señalar que el inspector informa que, para los exámenes de diciembre de 1878, los estudiantes cumplían con los ejercicios estipulados en el programa durante las mesas examinadoras (Varela, 1879b, p. 123).

Los informes de Canelones y Paysandú evidencian las dificultades persistentes en la implementación de la gimnasia escolar tras la reforma de 1877. En Canelones, la resistencia

inicial por parte de maestros y padres comenzó a disminuir progresivamente a medida que la práctica, la experiencia y las directivas oficiales lograron afianzar su aceptación.

En contraste, en Paysandú, las críticas al programa se mantuvieron vigentes, ya que, según el inspector, la gimnasia escolar resultaba ineficaz y carecía de la capacidad necesaria para cumplir con su propósito formativo en términos físicos. Mientras en un caso se observan avances en la adaptación a la obligatoriedad de la gimnasia, en el otro persisten obstáculos derivados de la falta de sistematización y adecuación pedagógica.

Estos informes evidencian la complejidad que rodeó la institucionalización de la educación física en Uruguay hacia finales del siglo XIX. Mientras en algunas localidades la gimnasia escolar comenzaba a consolidarse dentro del currículo, en otras persistían debates sobre su efectividad y pertinencia. En este marco, el informe del departamento de Montevideo adquirió un carácter más simbólico que analítico, pues, en lugar de ofrecer un diagnóstico preciso sobre su implementación, se limitó a enunciar principios generales sin detallar la realidad concreta de las prácticas escolares.

Desde una perspectiva histórica, la Primera Memoria de José Pedro Varela, presentada entre 1877 y 1878, constituye un documento clave para comprender la implementación de la gimnasia de salón y la obligatoriedad de la educación física en Uruguay. En este informe, Varela proyectó una visión innovadora al integrar la gimnasia de salón y la educación moral dentro del currículo escolar, evidenciando un enfoque que trasciende lo meramente físico para articularse con la formación ética e intelectual. No obstante, los desafíos prácticos, como la limitación del espacio cerrado y la ausencia de una sistematización consolidada, fueron aspectos señalados por los inspectores, quienes, a través de sus informes, sentaron las bases para futuras reformulaciones en la enseñanza de la gimnasia escolar.

Es importante destacar que la puesta en práctica de la gimnasia de salón careció de una preparación estructurada, lo que generó dificultades en su implementación. Las maestras recibían el programa detallado junto con las indicaciones sobre su aplicación y la forma de desarrollar las lecciones a través de cuatro vías principales: el periódico El

Maestro⁹¹, las circulares emitidas por las autoridades, las normativas establecidas por el Consejo de Instrucción Primaria y las conferencias pedagógicas implementadas en 1876.

Estas conferencias, concebidas como espacios de formación docente, facilitaron la difusión de los principios fundamentales de la reforma educativa y ofrecieron directrices concretas para la enseñanza de la gimnasia en el aula.

El rol de los maestros fue central en este proceso, ya que, desde su experiencia en el aula, identificaron dificultades en la enseñanza de la gimnasia de salón y propusieron ajustes para su mejor integración en la jornada escolar. A partir de sus observaciones, junto con las recomendaciones de los inspectores departamentales, se construyeron estrategias pedagógicas que permitieran adaptar esta disciplina a las condiciones reales de las escuelas. Sin embargo, la gimnasia de salón también representaba una novedad tanto para los docentes como para los inspectores, lo que dio lugar a un proceso de experimentación y ajuste progresivo, orientado a su efectiva incorporación en el sistema escolar.

Desde una perspectiva histórica, la *Primera Memoria* de José Pedro Varela (1877–1878) se constituye en un documento fiable para comprender la implementación de la gimnasia de salón y la obligatoriedad de la educación física en Uruguay. En este informe, Varela articula de manera sistemática la dimensión física con la formación moral e intelectual del alumnado, en un proceso que, si bien tuvo en su propuesta un punto de formalización, respondía a debates y antecedentes previos que lo precedieron y encontraría continuidad en años posteriores.

Sin embargo, a pesar de esta propuesta estructurada, la implementación del modelo se vio entorpecida por desafíos prácticos —tales como la restricción de espacios cerrados y la carencia de una sistematización metodológica—, lo que llevó a inspectores y docentes a identificar deficiencias y proponer ajustes. Estos procesos críticos sentaron las bases para una revisión integral del currículo en 1879 (Varela, 1881).

En el marco de la revisión curricular iniciada en 1878/79, José Pedro Varela convocó una Comisión Especial para reformular el Programa de Estudios Primarios. No

⁹¹ A partir de mayo de 1880, con la suspensión gubernamental, El Maestro perdió su carácter oficial. DGIP, para asegurar la publicación de sus actos y cuentas, optó por reemplazarlo con el Boletín Oficial.

obstante, su fallecimiento interrumpió el proceso⁹², que quedó postergado hasta que su hermano, Jacobo Varela (1841-1900), asumió la dirección de la DGIP. El 1 de enero de 1880, Jacobo fue designado Inspector General de Instrucción Pública (Varela, 1881) y reactivó la comisión, encargándole la tarea de revisión del programa.

En este contexto, decidió nombrar como vocal a su cuñado, Alfredo Vásquez Acevedo⁹³, quien asumió un rol central en la reformulación curricular. Bajo su coordinación, la comisión comenzó a operar en 1880, examinando meticulosamente cada asignatura (Varela, 1881).

Durante su mandato, que se extendió hasta 1882 y se retomó en 1883 hasta 1889 (Palomeque, 2020), Jacobo Varela⁹⁴ promovió diversas reformas en el sistema educativo. Sin embargo, en octubre de 1882, un conflicto con el gobierno sobre la provisión del cargo de secretario llevó a su renuncia, junto con la de los vocales de la Dirección, la cual fue aceptada (SAEP, 1900).

La reconfiguración del currículo escolar no solo implicó modificaciones estructurales en la enseñanza de las materias tradicionales, sino que también introdujo cambios significativos en la concepción de la educación física. En este proceso, se emitieron una serie de disposiciones orientadas a reorganizar las prácticas corporales fuera del aula, entre ellas la exhortación al juego y al recreo en las escuelas, una iniciativa que marcaría el inicio de la reconfiguración de la educación física en la enseñanza primaria.

Las dificultades observadas en los informes de los inspectores departamentales revelan los desafíos que enfrentó la implementación de la gimnasia en las escuelas uruguayas. En este contexto, la obra de Francisco Berra aporta elementos clave para

⁹² Remigio Castellanos asumió provisionalmente las funciones de José Pedro Varela tras su fallecimiento en 1879 hasta la designación de su hermano Jacobo Varela como Inspector General de Instrucción Pública en enero de 1880.

⁹³ En 1880, asumió el cargo de Vocal a pedido de Jacobo Varela. El Dr. Vásquez Acevedo desempeñó un papel central en la reestructuración del programa.

⁹⁴ “Tal era el valor de la figura desaparecida en el cargo que desempeñaba, que el Gobierno del Cnel. Latorre hesitó al nombrar su sustituto, debiendo consultar a varias personalidades del medio. Al fin, fue elegido el hermano mayor de José Pedro, Jacobo. Este no era un experto en temas educacionales, pero había acompañado la obra de su hermano desde la época de la creación de la SAEP y tenía amplia experiencia como administrador, a partir de su actividad como comerciante” (Bralich, 2011, p.67).

comprender los intentos por adaptar la gimnasia escolar a criterios más científicos y racionales, con el fin de superar las limitaciones identificadas en la práctica cotidiana.

Para profundizar en las primeras repercusiones de la obligatoriedad de la gimnasia de salón en el sistema educativo uruguayo, resulta relevante revisar dos obras de Francisco Berra: *Apuntes de Pedagogía* (1878) y *La Escuela y la Salud* (1886). Berra, figura clave en la Instrucción Primaria y docente del magisterio en la SAEP, proporciona una perspectiva crítica que permite examinar en detalle las dificultades y resistencias surgidas en el proceso de institucionalización de la gimnasia en las escuelas.

En sus reflexiones pedagógicas, Berra cuestionó el dogmatismo educativo, advirtiendo que la enseñanza no debía basarse en la aplicación mecánica de normas sin comprender su fundamentación científica. En este sentido, criticó que en la enseñanza de la gimnasia se aplicaban preceptos estandarizados que ignoraban las condiciones físicas individuales del alumnado.

Al respecto, sostenía que:

El maestro toma con fe el precepto, y como no sabe sino lo que este contiene, lo aplica a todos uniformemente. Bien puede haber en los niños mil diferencias: robustez y fuerza en los unos, debilidad general en los otros, miembros atrofiados en estos, en aquellos vicios de conformación; nada de esto llama la atención del maestro; considera a todos con igualdad, y con igualdad los trata (Berra, 1878, p. 8).

Esta postura evidencia la preocupación de Berra por que la educación física respondiera a criterios científicos y no se redujera a la mera reproducción de prácticas mecánicas.

Las limitaciones observadas en la implementación de la gimnasia escolar también se vinculan con el modelo que Berra había propuesto en su Programa de Gimnasia de Salón (1876). En dicho programa, Berra diseñó una secuencia progresiva de ejercicios destinada a fortalecer el cuerpo infantil y regular la postura. Cada movimiento estaba sincronizado con órdenes precisas del maestro, asegurando no solo la correcta ejecución técnica, sino también la interiorización de hábitos corporales acordes a los principios de disciplina escolar promovidos en su Reglamento Escolar (Berra, 1876).

Además, Berra incorporó las marchas como parte del control disciplinar, promoviendo el ritmo, la coordinación espacial y el seguimiento de órdenes, en sintonía con los preceptos higienistas que ganaban fuerza en la época.

Dicho de otro modo, si bien Berra valoraba la necesidad de adaptar la enseñanza de la gimnasia a las condiciones individuales de cada alumno, su propuesta metodológica terminó siendo un modelo uniforme porque esto permitía una implementación viable en el contexto uruguayo de la época. Esta tensión entre el ideal pedagógico y las limitaciones prácticas es una constante en su obra, lo que sugiere que Berra priorizó la viabilidad de su modelo sobre la personalización del proceso educativo.

Desde una lectura crítica, esta postura expone una paradoja propia del positivismo pedagógico: la búsqueda de un método científico que, al pretender garantizar rigor y eficacia, terminó imponiendo una homogeneización que él mismo había cuestionado previamente. Esta contradicción refleja, en última instancia, las tensiones entre las aspiraciones pedagógicas modernas y las restricciones materiales del sistema educativo uruguayo del siglo XIX.

En sus *Apuntes de Pedagogía* (1878), Berra retoma esta problemática al advertir que las interrupciones frecuentes en las prácticas gimnásticas afectaban negativamente los beneficios que pretendía alcanzar su propuesta inicial (Berra, 1878, p. 504).

En este sentido, Berra realizó un análisis crítico de distintos autores europeos que habían desarrollado manuales de gimnasia, cuestionando la falta de rigor científico en sus propuestas. Berra menciona a Guths-Muths, Schreber, Dock, Bouffemont, Obermann, Jounod y Senglet, a quienes observa bajo una mirada comparativa. Si bien reconoce que el manual de Schreber es el más completo, le reprocha que organiza los ejercicios siguiendo un patrón arbitrario, comenzando generalmente por los movimientos de la cabeza y descendiendo hacia los pies, sin atender a una lógica fisiológica que optimice el desarrollo corporal (Berra, 1878, pp. 496-497).

Esta crítica se vincula directamente con la Ley de Ordenación Lógica, principio desarrollado por Berra, quien sostenía que “la educación física puede ser tal, respecto de ellos, que cumpla ó infrinja la ley de la ordenación lógica, y corresponde á la pedagogía

práctica señalar cuál es el orden en que han de sucederse todas las funciones físicas voluntarias” (Berra, 1878, p. 496).

Dicho de otro modo, si bien Berra proponía una educación física que atendiera a las necesidades individuales, terminó diseñando un modelo uniforme que priorizaba el control disciplinar y la sincronización de los movimientos bajo órdenes precisas. Esta aparente contradicción revela la tensión entre la búsqueda de rigor científico y la necesidad de viabilizar su implementación en el contexto escolar uruguayo.

En *La Salud y la Escuela* (1885), Berra enfatizaba la importancia de la gimnasia dentro de la formación escolar y asignaba un papel central a los docentes en su implementación. En este sentido, sostenía que los maestros tenían "el deber de destinar un tiempo considerable a ejercicios y juegos gimnásticos, toda vez que el edificio lo permita, aunque sea con alguna dificultad" (p. 9). Esta insistencia en equilibrar la actividad física con el esfuerzo mental respondía a una concepción integral de la educación, en la que el cuidado del cuerpo resultaba fundamental para el desarrollo intelectual y moral de los alumnos. No obstante, esta visión contrastaba con la realidad de muchas escuelas, donde la gimnasia seguía siendo una práctica secundaria o, en algunos casos, inexistente.

En consecuencia, la crítica de Berra no se limitó a cuestionar las dificultades materiales o la falta de formación docente, sino que apuntó a una organización más racional del tiempo escolar, basada en la regularidad, la coordinación y la ordenación lógica de las prácticas gimnásticas. Su diagnóstico expone una de las principales contradicciones del período: la tensión entre la voluntad de modernización educativa y las condiciones estructurales que limitaban su efectiva implementación.

Las dificultades observadas en la implementación de la gimnasia escolar, evidenciadas en los informes de los inspectores departamentales y en las observaciones críticas de Francisco Berra, permiten comprender la complejidad que rodeó este proceso. Mientras los reportes oficiales subrayaban los desafíos prácticos que enfrentaban docentes y alumnos, Berra advertía sobre las limitaciones de un modelo rígido que desconocía las particularidades físicas del alumnado. No obstante, algunas de las prácticas que él propuso, como las marchas, serían posteriormente incorporadas en el currículo escolar bajo una nueva recontextualización pedagógica. Este giro, que integró además el canto como parte

de las actividades corporales, respondió a una estrategia que buscaba equilibrar el control disciplinar con el desarrollo integral del alumnado.

4.9 Exhortación al Juego y al Recreo: El Inicio de la Reconfiguración de la Educación Física

Dentro de la etapa de la obligatoriedad, 1880 puede ser entendido como el inicio de la fase de reconfiguración de la educación física en la enseñanza primaria en Uruguay, coincidiendo con el comienzo de la gestión de Jacobo Varela.

Esta periodización se justifica por el conjunto de medidas implementadas durante este año, que incluyeron la revisión integral del Programa de Estudios Primarios de 1877. En este marco, en diciembre de 1880 se aprobó un nuevo programa escolar que, como resultado de esa revisión, mantuvo la gimnasia de salón e incorporó los "ejercicios gimnásticos" para todos los grados (Varela, 1881). Asimismo, se promovió la inclusión de nuevas prácticas corporales —como las marchas— y se reconoció el valor del juego y el recreo como parte del quehacer pedagógico. Estas acciones, al ampliar el sentido inicial de la gimnasia de salón, evidencian un giro que reconfiguró la educación física en el ámbito escolar.

Este giro comenzó a materializarse cuando la DGIP,⁹⁵ bajo la conducción de Varela, impulsó una serie de medidas destinadas a reformar el Programa de Estudios Primarios de 1877, lo que incluyó el análisis de la enseñanza de la gimnasia de salón y su lugar dentro del currículo escolar.

A lo largo del año, trabajó en conjunto con la comisión, reuniéndose durante varias noches en la sede de la Dirección para revisar minuciosamente el contenido del programa, analizando materia por materia y párrafo por párrafo. Las resoluciones se aprobaban por

⁹⁵ En las conferencias de Inspectores, Jacobo Varela expuso ante los inspectores departamentales el pensamiento de la DGIP, detallando la nueva organización escolar y destacando la urgencia de establecer la Escuela Normal. Si bien reconocía la necesidad inmediata de su implementación, también advertía que podrían transcurrir entre 20 y 30 años antes de que todas las escuelas contaran con maestros normalistas. En este contexto, asignó a los inspectores un trabajo: no reemplazar la formación normalista, pero sí actuar como "guías o mentores" en la difusión de los nuevos métodos pedagógicos. Su función más "trascendental", según Varela, radicaba en la demostración práctica de los procedimientos de enseñanza de cada lección del programa, asegurando la correcta aplicación de las innovaciones pedagógicas en el aula (Varela, 1881).

mayoría, lo que evidencia un proceso de construcción colectiva orientado a reorganizar el currículo escolar de manera sistemática y consensuada (Varela, 1881).

En este contexto, puede hablarse de una acumulación positiva de acciones, en la medida en que la reforma curricular y las nuevas disposiciones de la DGIP fueron generando una progresiva reconfiguración del lugar de la educación física en el sistema educativo. Estas acciones no solo redefinieron los contenidos del programa, sino que también articularon un marco institucional que fortaleció su implementación en la enseñanza primaria.

En paralelo a este trabajo de reforma curricular, se implementaron otras acciones orientadas a fortalecer la enseñanza del ejercicio físico en las escuelas. Entre ellas, destaca la incorporación de la materia Pedagogía⁹⁶ como un eje fundamental en la formación docente. En este sentido, a partir de 1881 se resolvió que toda persona que solicitase el título de maestro para escuelas de primer grado⁹⁷ debía rendir examen obligatorio en dicha materia (Varela, 1881), lo que marcó un punto de inflexión en la formalización de saberes didácticos. Este proceso incluyó la educación física dentro de la preparación del magisterio, consolidando su lugar en el ámbito pedagógico.

Se promovió también la distribución de material bibliográfico especializado, evidenciando una estrategia pedagógica para dotar al magisterio de herramientas conceptuales y metodológicas. Entre los textos seleccionados se encuentran *Gimnástica Higiénica*, *La Educación del Pueblo* de Varela, *La Educación Intelectual, Moral y de la*

⁹⁶ El Reglamento de Exámenes para *Maestros de 1er grado* (1885) evidencia que, dentro de la materia *Pedagogía*, se incorporaba el tema *Educación física*, abordando aspectos vinculados a la higiene, la postura, los recreos y los efectos del exceso de trabajo mental. En este sentido, se establecía: "*En qué consiste; posturas inconvenientes ó penosas de los niños durante las tareas escolares; precauciones con los alimentos que tomen los niños; aseo y limpieza de los niños; necesidad de los descansos y recreos; efectos del exceso de trabajo mental; juegos de los niños; ejercicios físicos sistemados, su conveniencia*" (Araujo 1898, p. 51).

Asimismo, bajo el título *Ejercicios físicos*, se detallaban prácticas específicas, incluyendo marchas y movimientos segmentarios: "*Diversas clases de ejercicios apropiados para las cuatro primeras clases; reglas generales que deben observarse; ocasiones en que deben hacerse y preferencias que deben darse á las distintas clases de ejercicios. Marchas, variedades de ellas, manera de ejecutarlas. Movimientos de cabeza, manera de ejecutarlos. Movimientos de los brazos, manera de ejecutarlos. Movimientos del tronco, manera de ejecutarlos. Movimientos de las piernas, manera de ejecutarlos*" (Araujo 1998, p. 53).

⁹⁷ El título de maestro de primer grado habilitaba para ejercer la docencia en todo el territorio nacional, mientras que los de segundo y tercer grado debían rendir sus exámenes ante la JEA del departamento correspondiente y solo podían desempeñarse dentro de esa jurisdicción. La formación docente y la incorporación de la educación física en la currícula magisterial constituyen aspectos que exceden el presente estudio, quedando abiertos para futuras investigaciones.

Educación Física de Spencer y los *Apuntes para un curso de pedagogía* de F. A. Berra (Varela, 1881), cuyos contenidos ofrecían un marco teórico para la incorporación del ejercicio físico en la educación primaria.

Por otro lado, la DGIP emitió dos circulares en 1880 y 1881 con el propósito de orientar y regular la implementación de la educación física en las aulas. La primera, promulgada el 14 de julio de 1880, se adelantó a la aprobación del programa y exhortó a los docentes a integrar el juego y el recreo en la enseñanza, sentando las bases para su institucionalización. La segunda, emitida en 1881, adquirió un tono más normativo, instando a los maestros a aplicar las disposiciones establecidas en el nuevo programa y garantizando su cumplimiento dentro de la reglamentación vigente.

Mientras la DGIP avanzaba en la elaboración de un nuevo Programa de Estudios Primarios, Alfredo Vásquez Acevedo fue nombrado para encargarse de su redacción y coordinación en las Escuelas del Estado. A lo largo de 1880, trabajó en conjunto con una Comisión Especial conformada por maestros, reuniéndose durante varias noches en la sede de la Dirección para revisar minuciosamente el contenido del programa, analizando materia por materia y párrafo por párrafo. Las resoluciones se aprobaban por mayoría, lo que evidencia un proceso de construcción colectiva orientado a reorganizar el currículo escolar de manera sistemática y consensuada (Varela, 1881).

Estos ajustes respondieron tanto a las observaciones de maestros, directores e inspectores como a la influencia de las corrientes pedagógicas e higienistas de la época. Como se analizará en el siguiente apartado, estas modificaciones no solo diversificaron las prácticas corporales dentro del aula, sino que también evidenciaron un cambio en la concepción de la educación física, articulándola con la formación moral y el desarrollo integral del alumnado.

En este contexto, y como parte de este proceso de revisión curricular, Vásquez Acevedo, junto con los maestros que integraban la Comisión Especial, identificó dificultades en la implementación de las lecciones de gimnasia. Estas observaciones revelaron que algunos docentes restringían o descuidaban las prácticas corporales, lo que afectaba negativamente el desarrollo físico de los alumnos.

Para abordar este problema, el 14 de julio de 1880 la DGIP emitió una circular que exhortaba a los docentes a incorporar el juego y el recreo como elementos esenciales en la enseñanza. Esta medida, impulsada por el propio Vásquez Acevedo, no solo buscaba garantizar que se cumplieran las disposiciones reglamentarias sobre los recreos, sino que también promovía una nueva concepción pedagógica, en la que el juego adquiriría un valor formativo más allá de su función recreativa.

La circular estableció una serie de directrices que no solo buscaban ordenar y estructurar estas prácticas, sino que también promovían una distribución más racional del tiempo escolar, mediante la incorporación de pausas activas durante las clases y la asignación organizada de los recreos.

Este conjunto de disposiciones, al enfatizar la importancia del ejercicio físico y del juego, se inscribió en la reconfiguración pedagógica que, bajo la dirección de Jacobo Varela, amplió el alcance de la educación física en la enseñanza primaria.

Ejercicios Físicos.

Circular.

Dirección General de Instrucción Pública.

Montevideo, 14 de julio de 1880.

En la sesión celebrada por la Dirección General el 6 del que rige, se aprobó la siguiente moción del vocal Dr. Vásquez Acevedo, mandándola comunicar a las Comisiones Departamentales e Instrucción Primaria para su cumplimiento, con especial recomendación a los señores Inspectores en cuanto a la aplicación de las penas a que la infracción de sus disposiciones de lugar:

“Habiendo sido informados de que los alumnos de los Maestros y Maestras de las escuelas públicas, desconociendo la necesidad e importancia de los ejercicios físicos, restringen o descuidan esa parte de la educación con perjuicio de la salud y el desarrollo corporal de los alumnos, propongo que se les mande observar las siguientes prescripciones, bajo la pena de amonestación y suspensión por quince días en caso de reincidencia.

1ª.- Que se guarden estrictamente las disposiciones reglamentarias sobre duración de los recreos y descansos.

2ª.- Que a la hora del recreo no se impida salir a los alumnos a los patios, salvo en caso de lluvia.

3ª.- Que se permita, lo mismo a los niños, que a las niñas correr libremente, saltar y entregarse a todos los juegos físicos que no ofrezcan peligro.

4ª.- Que las escuelas cuyos patios carezcan de capacidad suficiente para todos los alumnos, se repartan éstos para salir al recreo en dos secciones, de manera que solo se halle en el patio cada vez una mitad de los niños; pudiendo para este efecto destinarse al recreo de una sección los dos cuartos de hora dedicado a simple descanso.

5ª.- Que los juegos de los alumnos sean siempre vigilados por uno o más Maestros, en proporción al

número de ellos.

6ª.- Que en el curso de las lecciones no se deje jamás pasar una hora sin que los alumnos ejecuten, durante cinco o diez minutos, alguno de los ejercicios físicos establecidos en el reglamento escolar.

7ª.- Que en la ejecución de tales ejercicios se observen cuidadosamente las indicaciones del “Manual de Lecciones sobre objetos”.

Dios guarde a usted muchos años.

Jacobo A. Varela. Inspector Nacional. Antonio W. Parsons. Secretario General.

(Araujo, 1898, pp. 231, 232).

La circular de 1880 estableció directrices que no solo actualizaban el enfoque pedagógico, sino que también buscaban garantizar que los alumnos, tanto niños como niñas, accedieran a una educación corporal más dinámica y adaptada a sus necesidades físicas y sociales. Entre las disposiciones más relevantes se destacó la obligación de respetar las reglas sobre la duración de los recreos y descansos, permitiendo que los alumnos salieran al patio salvo en caso de lluvia. Esta medida favorecía la libertad de movimiento y promovía el acceso equitativo a los juegos físicos, asegurando que estas actividades fueran supervisadas por los docentes para garantizar la seguridad de los estudiantes.

Dichas disposiciones respondían, en parte, a las dificultades que habían enfrentado los primeros intentos por incorporar prácticas corporales en las escuelas. Tal como señala Blanco (1948), “la falta de orientación y conocimiento de la materia hacía fracasar los esfuerzos de los iniciadores deseosos de intensificar los ejercicios físicos en las escuelas; ya en esa época se consideraba como una materia de importancia en los programas escolares” (p. 313). Esta afirmación revela que, pese a los desafíos iniciales, el reconocimiento de la educación física como parte esencial del currículum escolar ya era una preocupación presente en el ámbito educativo de la época.

Un punto clave en la reorganización del tiempo escolar fue la disposición de que ninguna clase debía prolongarse por más de una hora sin incluir ejercicios físicos de cinco a diez minutos. Esta medida reflejaba la intención de integrar la educación física de manera sistemática en la rutina escolar y respondía a la influencia de las corrientes higienistas que asociaban el movimiento corporal con la salud infantil. Además, en aquellas escuelas con

patios reducidos, se estableció que los alumnos se dividieran en turnos para el recreo, asegurando un uso más eficiente del espacio sin restringir la movilidad estudiantil.

Además de sus beneficios físicos, la inclusión del juego en la escuela formaba parte de una estrategia pedagógica más amplia que vinculaba la educación con la formación ciudadana. Espiga (2024) sostiene que el juego comenzó a consolidarse como una instancia fundamental para el desarrollo de la civilidad, la regulación emocional y la internalización de normas sociales.

Así, la escuela no solo era un espacio de enseñanza académica, sino también un agente transformador que promovía prácticas de higiene y civismo. En este sentido, el juego no solo beneficiaba a los estudiantes individualmente, sino que también contribuía a transmitir estos hábitos a su comunidad, generando un impacto en los adultos de su entorno.

La implementación del juego en las escuelas fue resultado de un diagnóstico crítico sobre la ineficacia de los ejercicios físicos en la enseñanza, evidenciado en informes como el del inspector departamental de Paysandú, quien afirmaba que los ejercicios físicos en las escuelas "apenas servían como medio de descanso" (Varela, 1879b, p. 113). Esta observación evidenció que los ejercicios tradicionales carecían de sistematicidad y de una orientación pedagógica clara, lo que impulsó la necesidad de incorporar prácticas más dinámicas y diversificadas.

Esto sugiere que la circular de 1880 no surgió de manera aislada, sino como una acción complementaria dentro de un esfuerzo más amplio de reestructuración curricular. En este sentido, la disposición impulsada por Vásquez Acevedo promovía un enfoque más sistemático y vigilado, con un énfasis en la supervisión docente para garantizar su correcta aplicación y efectividad en el ámbito escolar.

Más allá de su función administrativa, la circular marcó una transición en la concepción de la educación física dentro del sistema escolar. La incorporación del juego, las marchas y la actividad al aire libre en la rutina diaria representó un punto de inflexión respecto a la gimnasia de salón, que hasta entonces había sido la forma predominante de educación corporal. Asimismo, la exigencia de supervisión docente evidenciaba un

reconocimiento del control pedagógico como un factor clave en el desarrollo infantil, asegurando que las prácticas físicas respondieran a principios educativos y no fueran relegadas a la improvisación.

En definitiva, la circular de 1880 constituyó un paso fundamental en la ampliación de la educación física dentro del programa escolar, anticipando cambios que se formalizarían con la reforma de 1881. Al reforzar el papel del recreo y la actividad física como componentes esenciales del proceso educativo, Vásquez Acevedo consolidó un enfoque más integral de la formación infantil, alineado con las nuevas corrientes pedagógicas que comenzaban a arraigarse en Uruguay.

Además, la implementación de estas medidas marcó un antecedente clave en la transformación del espacio escolar. Hasta ese momento, el recreo no formaba parte de la estructura escolar de manera sistemática, lo que convierte a esta circular en un precedente fundamental dentro del proceso de modernización pedagógica. Esta transformación no solo respondía a razones pedagógicas, sino también a una lógica higienista (Espiga, 2015) que concebía la actividad física como un recurso para preservar la salud infantil y fomentar hábitos disciplinarios. Al mismo tiempo, este documento permite conocer el diagnóstico crítico que la DGIP tenía sobre la falta de prácticas corporales en las escuelas y la necesidad de buscar soluciones concretas, aunque no exentas de desafíos en su aplicación.

Vásquez Acevedo asumió esta tarea, consciente de que la incorporación del juego como parte de la educación física en la enseñanza primaria implicaba un proceso de confrontación con inercias pedagógicas arraigadas y resistencias institucionales. No obstante, estaba decidido a impulsarlo como parte del proceso de reforma educativa, aun cuando su impacto no se reflejaría plenamente en el Programa de Estudios Primarios aprobado a fines de 1880. En este, si bien se incorporaron las marchas, el canto y la recomendación de realizar salidas al aire libre una o dos veces por semana, la educación física aún no alcanzaba la centralidad que Vásquez Acevedo buscaba consolidar en la enseñanza escolar.

4.10 Gimnasia, canto y marchas: La reconfiguración de la educación física en la Enseñanza Primaria Uruguay (1880-1881)

La implementación de los ejercicios gimnásticos en el Programa Escolar de 1880 supuso una ampliación significativa respecto a la gimnasia de salón, al incorporar prácticas que promovían la formación corporal tanto en el aula como en el espacio abierto. Mientras que la reforma de 1877 había introducido la gimnasia de salón como práctica obligatoria dentro del currículo, el nuevo programa promovido por Jacobo Varela consolidó un modelo pedagógico que amplió estas prácticas al incluir las marchas, el canto y las salidas al aire libre.

Este giro, influenciado por corrientes pedagógicas europeas, no solo diversificó los contenidos de la educación física, sino que también introdujo una dimensión disciplinaria que trascendía la formación corporal para incidir en la construcción moral y ciudadana del alumnado (Varela, 1881). En este marco, la incorporación de estas prácticas no fue un fenómeno aislado, sino que se inscribió en un proceso más amplio de reconfiguración pedagógica vinculado a la consolidación del Estado moderno y la institucionalización del sistema educativo. La educación del cuerpo comenzó así a articularse con preceptos de higiene, vigilancia y control, siguiendo las tendencias internacionales que promovían la regulación de la infancia como parte del proyecto republicano.

Como advierten Dogliotti y Scarlato (2018), si bien José Pedro Varela valoró los ejercicios espontáneos al aire libre y los concibió como un complemento necesario de la gimnasia de salón, su implementación fue limitada durante su gestión. Los autores citan un pasaje elocuente del reformador: “la naturaleza parece tomarlos entonces bajo su cuidado; los induce a la actividad y aun les aconseja la desobediencia y las estratagemas para conseguir el bálsamo, que tan a menudo se les prohíbe, del ejercicio y el aire libre” (Dogliotti, Scarlato, 2018 en Varela, 1876a, p. 210 en). Esta visión, que reconocía la necesidad de dejar crecer las fuerzas del niño y no solo someterlas, expresa una sensibilidad pedagógica que excedía la lógica disciplinaria.

Sin embargo, esas intuiciones no lograron plasmarse plenamente en acciones institucionales. Fue su hermano Jacobo Varela quien, al frente de la DGIP, dio pasos concretos para materializar este enfoque. La exhortación al recreo activo, la incorporación de las marchas y las recomendaciones de salidas al aire libre en el Programa de 1880 marcan una inflexión en la concepción de la educación física, que comienza a pensarse no solo como una técnica de control, sino también como un medio para cultivar la vitalidad infantil. En otras palabras, mientras José Pedro Varela anticipó estas ideas desde una perspectiva teórica, Jacobo fue quien logró traducirlas en medidas normativas y escolares, consolidando así una pedagogía del cuerpo más abierta, articulada y moderna.

Como señala Rodríguez (2017), en la modernidad la educación de masas destinada a los sectores populares integró la higiene del cuerpo dentro de un cuadro general de solidaridades en el que se inscribe el biopoder, entendido como el control del cuerpo y la regulación de las poblaciones (Foucault, 1976).

Desde esta perspectiva, la incorporación del canto, las marchas y las actividades al aire libre no solo se orientó a preservar la salud infantil, sino que también se configuró como un dispositivo pedagógico destinado a reforzar la disciplina escolar y promover hábitos corporales socialmente regulados (Espiga, 2015).

Un testimonio fundamental de este proceso se encuentra en la Segunda Memoria de la DGIP (1881), presentada por Jacobo Varela, donde se formalizan y legitiman institucionalmente estos cambios, otorgando mayor presencia a la educación física como parte integral del currículo escolar. En esta memoria se destaca la necesidad de corregir deficiencias en la distribución de asignaturas y de adecuar los ejercicios gimnásticos a una realidad escolar que evidenciaba limitaciones en los espacios cerrados y dificultades en la implementación de la gimnasia de salón (Varela, 1881).

Para evaluar la viabilidad del programa, antes de su aprobación la Dirección General, bajo la supervisión de Alfredo Vásquez Acevedo, organizó encuentros con maestros⁹⁸ de Montevideo. Estos docentes analizaron la distribución de asignaturas, los

⁹⁸ Los maestros se reunieron durante varias noches en la DGIP para analizar el programa en su totalidad. En estas sesiones, "examinaron cada materia y párrafo por párrafo", debatiendo su contenido y relevancia pedagógica. Las modificaciones fueron sometidas a votación, y aquellas aceptadas por mayoría fueron incorporadas en la versión final del programa.

grados de enseñanza y las dificultades prácticas de implementación, permitiendo ajustes pedagógicos y fomentando la adhesión del personal docente (Varela, 1881).

Este proceso de consulta docente no solo garantizó la aplicabilidad del nuevo programa, sino que también favoreció su apropiación por parte de los maestros, quienes pasaron a desempeñar un rol clave en la incorporación efectiva de las nuevas prácticas corporales en la escuela⁹⁹.

La aprobación del Programa Escolar de 1880 (Varela, 1881, pp. 216-259) se inscribe en un contexto de transición institucional, marcado por la muerte de José Pedro Varela y la reestructuración¹⁰⁰ de la DGIP. En esta etapa, se evidenció la necesidad de corregir deficiencias en la distribución de asignaturas y de adecuar los ejercicios físicos a una realidad escolar en la que la gimnasia de salón, hasta entonces hegemónica, comenzaba a ser cuestionada. La incorporación de las marchas, el canto y las prácticas al aire libre amplificó el alcance de la educación física, consolidándola como una herramienta pedagógica que trascendía el aula para articularse con la formación moral y cívica del alumnado.

El nuevo Programa de las Escuelas Públicas del Estado integró lineamientos metodológicos inspirados en el Manual de Métodos de Kiddle, Harrison y Calkins¹⁰¹. En el ámbito de la educación física, su implementación supuso una ampliación significativa respecto a la gimnasia de salón, al incorporar marchas, canto, juegos y ejercicios al aire libre como parte de una estrategia pedagógica más estructurada y sistemática. Esta transformación quedó consolidada con el programa establecido a partir de 1881, el cual dispuso que estas prácticas no solo se realizaran en el aula, sino también “uno o dos veces al aire libre”, marcando un punto de inflexión en la institucionalización de la gimnasia escolar (Varela, 1881).

⁹⁹ En Uruguay, en 1880, había 310 escuelas y 24,785 alumnos, bajo la supervisión de 510 maestros (Varela, 1881).

¹⁰⁰ En el marco de esta reestructuración, las autoridades educativas apartaron de sus funciones a Emilio Romero y Álvarez y Pérez, quienes habían desempeñado un papel clave en la implementación de la reforma impulsada por José Pedro Varela.

¹⁰¹ Al igual que en la asignatura Pedagogía, a partir de 1881, los aspirantes al título de maestro debían rendir un examen obligatorio que incluía el conocimiento del Manual de Métodos de Kiddle, Harrison y Calkins.

El Programa Escolar de 1880 organizaba la enseñanza del canto y los ejercicios físicos de manera progresiva, conforme a las capacidades de los estudiantes. Si bien se mantuvo la gimnasia de salón como parte del currículo, se llevó a cabo un estudio detallado de la asignatura, realizándose modificaciones de acuerdo con las posibilidades del contexto escolar. Sin embargo, se reconocía que aún era necesario un ajuste más preciso en su progresión pedagógica (Varela, 1881). En este sentido, Jacobo Varela señalaba:

“La única asignatura que no ha sido debidamente graduada, como deberá serlo tal vez en breve, es la de Ejercicios Gimnásticos, que no han sido alterados de como se encontraban en el programa anterior, mientras no se hace de ella un estudio detenido que habilite para graduar su desarrollo en las escuelas mixtas y de uno y otro sexo en los diversos grados” (Varela, 1881, p. 216).

Las directrices establecidas en el Programa Escolar de 1880 detallaban la estructuración del canto y la educación física como prácticas diarias e integradas en la jornada escolar:

Canto

"Ejercicios diarios de todos los niños. La música debe consistir en melodías sencillas que los niños puedan aprender con facilidad y que sean capaces de inspirarles gusto por el canto. Debe enseñarse en varios tonos, adaptados a las marchas y ejercicios físicos" (Varela, 1881, p. 217).

Ejercicios físicos

"Ejercicios frecuentes en el salón de clase y uno o dos veces al aire libre. Marchas con pasos y golpes variados" (Varela, 1881, p. 217).

Ejercicios Gimnásticos (Para todas las clases)¹⁰². (Varela, 1881, pp.256, 257)

La implementación de los ejercicios físicos en el Programa Escolar de 1880 supuso una reconfiguración de la educación física en Uruguay, ampliando su alcance más allá del aula y estableciendo nuevas formas de disciplinamiento corporal. Mientras que en la reforma de 1877 José Pedro Varela había introducido la gimnasia de salón como una

¹⁰² El programa de 1880 describe nuevamente los ejercicios gimnásticos, que incluían la gimnasia de salón. (Varela, 1881, pp. 217, 257).

práctica obligatoria dentro del currículo escolar, su hermano Jacobo Varela promovió un modelo influenciado por tendencias europeas que otorgaban mayor relevancia a las actividades al aire libre, el canto y las marchas.

Esta transformación implicó una distinción conceptual entre ejercicios físicos y ejercicios gimnásticos: los primeros comprendían actividades dinámicas realizadas fuera del aula, con un énfasis en la marcha, el ritmo y el canto, mientras que los segundos mantenían una estructura más rígida asociada a la gimnasia de salón. La diferenciación entre ambas prácticas no solo modificó el enfoque pedagógico de la educación física, sino que también evidenció un cambio en la manera en que la escuela regulaba y normativizaba el cuerpo infantil.

Como señala Espiga (2015), el higienismo en la escuela pública uruguaya no solo promovió la enseñanza de normas sanitarias, sino que también reorganizó el espacio escolar para garantizar prácticas corporales controladas que favorecieran el cuidado del cuerpo y la higiene.

En este contexto, el nuevo programa insertó a Uruguay en una corriente internacional que promovía la educación física como una estrategia pedagógica que integraba la disciplina corporal con la promoción de la higiene y la salud infantil.

A partir de 1881, el aula deja de ser el único escenario de la formación corporal, y la escuela se expande hacia el aire libre, consolidando una concepción de la educación que integra la formación del cuerpo en armonía con su entorno. De este modo, se institucionaliza un modelo de educación física que no solo busca fortalecer el cuerpo, sino inscribir en él prácticas y hábitos que respondan a un orden social y pedagógico más amplio.

Esta investigación evidencia que la gimnasia escolar en Uruguay, en sus inicios, combinó influencias pedagógicas diversas, articulando un modelo híbrido en el que la impronta estadounidense, predominante en los primeros años de la reforma, fue progresivamente complementada con aportes de las corrientes europeas. Este proceso de reconfiguración muestra que la educación física en el país no fue el resultado de una

adopción unívoca de modelos extranjeros, sino de una apropiación selectiva y resignificada en función de las condiciones locales y las necesidades del sistema educativo.

4.11 El canto como parte de la educación física escolar: De la fundamentación pedagógica a la institucionalización curricular

En la pedagogía del siglo XIX, para algunos pedagogos, la música vocal y el movimiento corporal no se concebían como prácticas aisladas, sino como dimensiones interdependientes de la formación infantil. Pestalozzi¹⁰³ y Fröbel¹⁰⁴ promovieron un modelo educativo en el que lo físico, lo intelectual y lo moral debían desarrollarse de manera simultánea.

Fröbel, ampliando esta perspectiva, integró el canto como un recurso didáctico esencial para sincronizar juegos y marchas, dotando a la educación física de un componente rítmico que favorecía la coordinación motriz y la interiorización de hábitos disciplinarios (Varela, 1879). El ritmo, estructurado a través de la música, no solo acompañaba la actividad física, sino que también operaba como un mecanismo de regulación del cuerpo y del tiempo escolar, facilitando el aprendizaje y la cohesión grupal.

Esta articulación entre música y ejercicio físico también se encuentra en el modelo implementado en las escuelas de Boston por Samuel W. Mason, quien incorporó el uso de melodías marcadas para estructurar los movimientos gimnásticos y fomentar una práctica autónoma entre los alumnos. A diferencia de Varela, quien fundamentó la importancia del canto pero no lo vinculó directamente con la ejecución de la gimnasia en el aula, Mason diseñó un sistema en el que los ejercicios físicos se sincronizaban con ritmos musicales preestablecidos, permitiendo que los estudiantes internalizaran la cadencia del movimiento sin depender de órdenes verbales constantes.

En la Enciclopedia Escolar (1879), Varela transcribió el artículo Ejercicios y trabajos para los niños según el método y los procedimientos de Pestalozzi y Fröbel, en el que se destaca que “los movimientos combinados para dar a todos los miembros una

¹⁰³ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827): Pedagogo suizo, precursor de la educación moderna. Su método enfatizaba el desarrollo integral del niño a través de la armonización de las facultades físicas, intelectuales y morales.

¹⁰⁴ Friedrich Fröbel (1782-1852): Discípulo de Pestalozzi y creador del concepto de kindergarten. Propuso una educación basada en el juego, el canto y la actividad física como medios para estructurar el aprendizaje y fomentar el desarrollo armónico del niño.

actividad equilibrada están rimados y sostenidos por un canto cadencioso” (Delon, en Varela, 1879, p. 504). Esta visión reforzaba la idea de que el canto no solo era un medio de expresión artística, sino también un componente estructural de la educación física, capaz de ordenar el movimiento y la conducta dentro del aula y en los espacios de recreación.

La integración de estas prácticas en la escuela uruguaya se consolidó con la reforma vareliana. En su primera Memoria (1877), Varela¹⁰⁵ sintetizó esta relación al afirmar que “la gimnasia y la música vocal son medios de educación física actual” (p. 117), estableciendo así un principio rector dentro de su concepción pedagógica. No obstante, su incorporación formal al currículo no se materializó de inmediato. Aunque en *La Educación del Pueblo* (1874) se encuentran fundamentos sobre la enseñanza del canto junto con los ejercicios físicos y gimnásticos, su institucionalización solo se consolidó con la implementación del Programa de Estudios Primarios de 1881.

El concepto de medio de educación física empleado por Varela cobra mayor profundidad al analizarlo en diálogo con la perspectiva de William Lator. En su artículo *Naturaleza y valor de la educación*, transcrito en la *Enciclopedia de Educación* (1878), Lator afirmó que “el canto es otro ramo de educación física”, enfatizando su impacto en la regulación de la respiración, el fortalecimiento pulmonar y la formación de la sensibilidad moral.

A diferencia de una instrucción gimnástica enfocada únicamente en el desarrollo muscular, Lator concebía la educación física como un sistema de formación integral en el que el ejercicio del cuerpo y el cultivo de la sensibilidad operaban de manera conjunta dentro del proceso educativo (Lator en Varela, 1879). Esta concepción tiene paralelismos con la propuesta de Mason, en la que el ejercicio físico y el ritmo musical no se presentaban como elementos separados, sino como un sistema en el que los alumnos ejecutaban movimientos estructurados con acompañamiento musical.

Además, Mason destacaba la importancia de mantener una atmósfera motivadora en el aula, alentando a los estudiantes a reír y disfrutar de la práctica, asegurando que la

¹⁰⁵ No se encuentran referencias al canto en la Legislación Escolar de 1876, ni dentro del artículo 57, donde se enumeran las asignaturas del currículo. Esto indica que José Pedro Varela no lo incluyó formalmente en la estructura curricular establecida en dicha normativa.

gimnasia no solo cumpliera una función disciplinaria, sino también recreativa y estimulante (Mason, 1862).

La perspectiva de J. Varela se inscribía en este marco conceptual, donde la educación física no se reducía a la gimnasia de salón, sino que incorporaba otros medios que, como el canto, fortalecían la salud, promovían la cohesión social y reforzaban la interiorización de normas y hábitos escolares. Esta concepción, cristalizada en el Programa de Estudios Primarios de 1881, evidencia un giro en la manera de concebir la educación del cuerpo dentro de la escuela pública, integrando la gimnasia, la música vocal y las prácticas higienistas en un mismo marco disciplinario

La integración del canto junto con las marchas en la jornada escolar de 1881 representó un esfuerzo de las autoridades y los docentes por consolidar su presencia en la enseñanza primaria, en sintonía con las tendencias pedagógicas europeas, donde su incorporación ya era una práctica establecida. Este proceso no fue meramente circunstancial, sino que respondió a una planificación pedagógica orientada a posicionar al sistema educativo uruguayo a la vanguardia, reorganizando el tiempo escolar bajo una lógica formativa que articulaba el desarrollo físico e intelectual.

El programa establecía su práctica diaria mediante melodías sencillas, adaptadas a las marchas y ejercicios físicos (Varela, 1881, p. 217), lo que refuerza su función no solo como formación musical, sino también como complemento de la educación física.

La vinculación entre el canto y la educación física encuentra respaldo en diversas fuentes del siglo XIX. En la Enciclopedia de educación (1878), Varela incluyó un artículo de Lalor titulado Naturaleza y valor de la educación, donde se sostiene que:

El canto es otro ramo de educación física, si se puede llamar propiamente física aquello que debe ser también un ejercicio de la inteligencia y aún más del corazón, y que puede convertirse en un instrumento poderoso para el refinamiento y elevación moral de la humanidad. Su utilidad física es considerable. Proporciona tanto ejercicio saludable a los pulmones y el pecho como la lectura fuerte o la recitación. Pero, como una fuente de alegría, un medio de tranquilizar los sentimientos excitados, una fuente de entretenimiento cuando el cansancio producido por el trabajo material impide entregarse a placeres intelectuales más puros, y una manera de satisfacer ese deseo de excitación que seguramente se presenta en los intervalos del trabajo o del estudio, y que, si no encuentra una satisfacción pura y legítima, busca aquellas que no son ni una ni otra cosa, —la música es una bendición cuyo valor no podemos dejar de estimar en mucho. (Lalor, en Varela, 1878, pp. 291-292)

Este fragmento evidencia la concepción del canto no solo como una práctica artística, sino como un ejercicio físico que involucra la inteligencia y el desarrollo moral. La educación vocal aparece aquí como un mecanismo de regulación emocional, al tiempo que se la reconoce como una actividad saludable para el desarrollo pulmonar.

Desde una perspectiva más higienista, publicado en la Enciclopedia Escolar (1878), María Pape-Carpentier, inspectora general de las salas de asilo en Francia, afirmaba que el canto tenía un valor higiénico y terapéutico incuestionable. En su artículo Utilidad de las lecciones sobre objetos señalaba que:

El canto, que os aconsejo emplear, tiene en primer lugar un valor higiénico muy precioso: fortifica y desarrolla los pulmones, que son los principales órganos de la respiración. Sabéis que las constituciones débiles se renuevan por medio de la gimnasia; pues bien, ¡el canto es una verdadera gimnasia para los pulmones! (...) He visto niños cuyo pecho era extremadamente delicado, niños condenados por los médicos como propensos a tener tubérculos, curados, radicalmente curados por el ejercicio graduado y medido del canto (Carpentier, en Varela, 1878, p. 569).

La argumentación de Carpentier, basada en evidencia empírica, refuerza la idea de que el canto era concebido como una práctica corporal con efectos terapéuticos, similar a la gimnasia. En este sentido, el canto se integraba a las prácticas higienistas que caracterizaban el discurso pedagógico del siglo XIX, buscando fortalecer la salud infantil a través de ejercicios graduados y medidos.

En la Enciclopedia Escolar (1879), Varela transcribió el artículo Ejercicios y trabajos para los niños según el método y los procedimientos de Pestalozzi y Fröbel, El vínculo entre el canto y la gimnasia también se encuentra en las propuestas de Johann Heinrich Pestalozzi y Friedrich Fröbel, quienes promovían una educación completa integraba lo físico, lo mental y lo moral. Donde sostiene:

Los movimientos combinados para dar a todos los miembros una actividad equilibrada están rimados y sostenidos por un canto cadencioso. (...) Lo mismo puede decirse relativamente a los cantos. Se canta mucho en la escuela de Fröbel: canto para rimar los juegos y las marchas, canto antes y después del estudio, canto durante la distribución de los instrumentos de trabajo (Delon, en Varela, 1879, p. 504).

La integración del canto y la gimnasia en la educación escolar no respondió a una simple yuxtaposición de actividades, sino a un entramado pedagógico en el que el ritmo y el movimiento corporal estaban intrínsecamente relacionados. La propuesta de Fröbel, basada en el uso del canto para coordinar juegos, marchas y otras actividades físicas, encuentra un claro paralelismo en el Programa de Estudios Primarios de 1881 en Uruguay, donde el canto y las marchas fueron incorporados explícitamente dentro de la educación física escolar.

Más allá de su valor artístico o moralizador, el canto cumplía una función estructurante dentro de la jornada educativa, sincronizando los movimientos de los niños, regulando el ritmo de las actividades y facilitando la interiorización de hábitos disciplinares.

La influencia de los modelos europeos en la reforma educativa de fines del siglo XIX es evidente en la adopción de esta metodología. Al igual que en las escuelas inspiradas en Pestalozzi y Fröbel, en Uruguay el canto y las marchas se incorporaron como herramientas didácticas que estructuraban las dinámicas escolares, acompañando el aprendizaje y la actividad física tanto dentro del aula como en espacios abiertos. Este enfoque permitía armonizar los momentos de trabajo intelectual con pausas activas que favorecían la concentración y el bienestar de los niños, consolidando una educación integral.

Si bien la influencia de Amorós, Lalor, Fröbel, Pestalozzi y otros autores mencionados por Varela resulta relevante, lo fundamental es comprender cómo se configuró la educación física en Uruguay a partir de diversas corrientes pedagógicas. La inclusión del canto y la actividad física en la enseñanza primaria no respondió a una mera incorporación espontánea de nuevas metodologías, sino a una estrategia deliberada de disciplina y organización del tiempo escolar.

El Programa de Estudios Primarios de 1881 consolidó un enfoque más estructurado y reglamentado, en el que se alternaban actividades corporales y musicales, algunas realizadas al aire libre. Aunque la gimnasia de salón se mantuvo con su carácter metódico y movimientos rigurosamente sincronizados, la introducción del canto y las marchas aportó

un componente rítmico que reforzaba la coordinación colectiva sin alterar el control y la disciplina.

Mientras que la gimnasia de salón continuaba reservada para el aula, ejecutada con precisión, las marchas se realizaban en espacios abiertos, acompañadas por cantos. Varela destacaba la importancia de que los niños participaran en actividades fuera del aula, promoviendo una organización escolar más estructurada.

Si bien el programa de ejercicios físicos de 1880 mantuvo la gimnasia de salón, también incorporó las marchas y el canto como una nueva modalidad. Las autoridades de Primaria eran conscientes de las limitaciones estructurales y la falta de recursos para la enseñanza de la educación física. A pesar de estos obstáculos, las nuevas prácticas corporales fuera del aula evidenciaban un esfuerzo por integrar de manera diferente la educación física en el sistema educativo, consolidando su papel en el currículo escolar uruguayo de fines del siglo XIX.

4.12 Intentos de Profesionalización de la Educación Física: La Segunda Circular de 1881 y la Propuesta del Profesor de Gimnasia

Si bien el año 1880 sentó las bases para la reconfiguración de la educación física en el ámbito escolar, su consolidación dentro del currículo aún presentaba desafíos. En este contexto, el Programa de Estudios Primarios de 1880 formalizó la incorporación de las marchas, el canto y la recomendación de salidas al aire libre una o dos veces por semana, estableciendo un marco normativo para la estructuración de las prácticas corporales en la escuela. No obstante, su implementación efectiva dependía tanto de la adecuación de los espacios escolares como de la formación del magisterio, lo que evidenciaba la necesidad de desarrollar nuevas estrategias para fortalecer la enseñanza de la gimnasia.

Las dificultades que condicionaron esta implementación inicial motivaron nuevas iniciativas para fortalecer la enseñanza de la educación física en las escuelas. En esta línea, la segunda circular de 1881, impulsada nuevamente por Vásquez Acevedo, representó un nuevo intento por regular y ampliar la enseñanza del ejercicio físico en las escuelas, marcando una fase más avanzada en el proceso de recontextualización pedagógica. El documento no solo estableció una clasificación más detallada de los

ejercicios físicos según el género, sino que también proponía equipar las escuelas con material específico y acondicionar los espacios para su práctica.

Sin embargo, el punto más significativo fue la propuesta de designar un profesor competente de gimnasia¹⁰⁶, encargado de instruir a los maestros y supervisar la ejecución de los ejercicios. Esta medida evidenciaba un intento de profesionalización de la educación física, aunque su implementación enfrentó limitaciones estructurales dentro del sistema escolar.

El análisis de esta circular permite comprender sus alcances y las dificultades que impidieron la concreción de algunas de sus disposiciones, enmarcándolas dentro del proceso de reconfiguración de la educación física en la enseñanza primaria. A continuación, se presentará la circular de 1881, en la que se detallan las disposiciones normativas destinadas a regular la enseñanza de la gimnasia en las escuelas públicas. Este documento no solo estableció lineamientos específicos para la implementación de los ejercicios físicos, sino que también evidencia las tensiones y resistencias que enfrentó la institucionalización de la educación física dentro del sistema escolar.

“La Dirección General de Instrucción Pública, en sesión de esta fecha, aprobó la moción del señor Vocal Vásquez Acevedo, que dice así”:

1°. - En todas las escuelas de 2° y 3er grado el Departamento de la Capital, tanto varones como de niñas además de los ejercicios físicos ya prescriptos por el programa vigente, se harán en adelante ejercicios gimnásticos para el desarrollo corporal, durante los meses de Abril y Octubre.

2°. - En las escuelas de varones esos ejercicios consistirán: en movimientos de los brazos con pesas, movimientos en paralelas o barras fijas, carreras, saltos sencillos y juegos de pelota con las manos y los pies. En las escuelas de niñas consistirán: en movimientos de los brazos con pesas, carreras, saltos en la cuerda y volante.

3°. - Las mencionadas escuelas que tengan serán dotados de los aparatos necesarios, arreglándose sus patios en las condiciones requeridas para que los ejercicios puedan ejecutarse convenientemente.

¹⁰⁶ En Uruguay, el título de *profesor de gimnástica* aparece en fuentes de la época, indicando que quienes se dedicaban a esta disciplina poseían un saber especializado, alineado con la enseñanza sistemática de los ejercicios físicos. Un ejemplo de ello es *Pablo Lebet*, de nacionalidad suiza, quien ejerció como profesor de gimnástica en L'Àvenir, evidenciando la presencia de instructores extranjeros con formación específica en esta área. Por otro lado, las maestras que impartían *gimnasia de salón* también contaban con una preparación particular, aunque su enseñanza estaba orientada a la integración de ejercicios físicos dentro del aula sin el uso de equipamiento especializado. Esta diferenciación confirma que, a pesar de la pragmatización de los términos en el ámbito escolar, existía una formación diferenciada según el tipo de instrucción corporal impartida.

Para las escuelas de varones que tengan patios estrechos o reducidos, se alquilarán locales especiales, adonde puedan concurrir los niños con sus maestros.

4°. - Los ejercicios se harán, en las escuelas que tengan buenos patios, todos los días durante la mitad del tiempo destinado para recreo, los juegos desde las 12 hasta las 2 de la tarde y los martes y los sábados desde las 3 hasta las 4 y $\frac{1}{2}$.

5°. - Se nombrarán un Profesor competente de gimnasia para dar a los Maestros las instrucciones debidas y dirigir por sí mismo los ejercicios en las escuelas, mientras sea necesario.

6°. - En los últimos días del mes de Octubre, todas las escuelas de varones se reunirán en un local especial previamente preparado por la Inspección Departamental, para ejecutar los ejercicios aprendidos, en presencia de las autoridades escolares.

7°. -Habrá tres premios para las escuelas que más se distingan en ese acto: un primer premio, que consistirá en una pequeña Bandera Nacional de seda o una Medalla con esta inscripción: Escuela de grado, núm. ..., 1er premio de gimnasia. Año...; un segundo premio que consistirá en una Medalla de plata con esta inscripción: Escuela de grado, núm. ..., 2° premio de gimnasia. Año...; y un tercer premio que consistirá en una Medalla de bronce con esta inscripción: Escuela de grado, núm. ..., 3er puesto de gimnasia. Año....

Montevideo 4 de marzo de 1881.

Jacobo A. Varela. - Inspector Nacional. Antonio W. Parsons. - Secretario General.

Fuente: (Araujo, 1898 pp 8, 9).

La circular del 4 de marzo de 1881, emitida por la DGIP e impulsada por Vásquez Acevedo, representó un nuevo avance normativo en la recontextualización de la educación física dentro del sistema escolar uruguayo. Este documento no solo amplió las disposiciones establecidas en la circular y en el Programa de Enseñanza Primaria de 1880, sino que también introdujo una clasificación diferenciada de los ejercicios físicos según el género, reguló el uso de materiales específicos para la gimnasia y propuso la designación de un profesor especializado, consolidando así un paso significativo en la estructuración de la educación física en la enseñanza primaria.

A diferencia de la circular anterior, que priorizaba la incorporación del juego y el recreo en la jornada escolar, la normativa de 1881 evidenciaba una preocupación por estructurar la gimnasia de manera sistemática, estableciendo su enseñanza de forma reglada en las escuelas de segundo y tercer grado del departamento de la capital. Esta disposición responde al marco más amplio de recontextualización pedagógica que la reforma educativa venía impulsando, en el cual la educación física adquiría una mayor relevancia como parte del proceso de formación integral del alumnado.

Uno de los aspectos más significativos de la circular fue la dotación de equipamiento en los centros educativos. La norma establecía que las escuelas debían contar con pesas, barras paralelas y cuerdas, entre otros implementos, asegurando así una práctica más alineada con los preceptos de la gimnasia higiénica. No obstante, la infraestructura de muchas instituciones no estaba preparada para albergar este tipo de actividades,¹⁰⁷ por lo que la circular contemplaba la posibilidad de alquilar locales especiales donde los alumnos pudieran realizar los ejercicios bajo la supervisión de sus maestros.

El reglamento también regulaba la frecuencia y distribución de los ejercicios físicos, estableciendo que estos debían realizarse durante los meses de abril y octubre y, en las escuelas con patios adecuados, a diario durante la mitad del tiempo destinado al recreo. Además, estipulaba una diferenciación por género en la ejecución de los ejercicios, reflejando concepciones pedagógicas e higienistas dominantes en la época.

Mientras que los niños debían realizar movimientos en paralelas, carreras, saltos sencillos y juegos de pelota con las manos y los pies, las niñas se limitaban a ejercicios con pesas, carreras, saltos en la cuerda y volante. Esta distinción no solo respondía a criterios fisiológicos y médicos del período, sino que también reproducía esquemas de socialización diferenciados, que asociaban el cuerpo masculino con la fuerza y la resistencia, mientras que el femenino se vinculaba con la gracia y la moderación (Scharagrosky 2006).

En este sentido, la educación física en las escuelas uruguayas comenzaba a inscribirse dentro de una matriz normativa que estructuraba la enseñanza diferenciada por género, un proceso que antecedió a lo observado en Argentina tras la aprobación de la Ley 1420 de Educación Común en 1884. Mientras que en Argentina dicha legislación estableció la obligatoriedad de la gimnasia en las escuelas primarias, en Uruguay este principio se consolidó mediante circulares impositivas y programas.

Como señala Scharagrosky (2006), “la institucionalización de la disciplina en el sistema escolar argentino estuvo atravesada —o mejor dicho sujeta— por ciertas prácticas y

¹⁰⁷ Si bien la circular de 1881 contemplaba la adecuación de los espacios escolares para la práctica de la gimnasia, no se ha hallado evidencia documental que indique la adquisición de materiales específicos para su implementación en este período. No obstante, en años posteriores, particularmente hacia 1890, se registran compras de equipamiento destinado a la educación física, lo que sugiere una progresiva materialización de estas disposiciones.

ciertos saberes sobre lo considerado como ‘verdaderamente’ femenino/masculino” (pp. 131-132). Esta lógica también se reflejó en ambos países a través de la diferenciación entre las prácticas destinadas a varones y mujeres.

Otro de los puntos más transformadores de la circular fue la disposición que ordenaba la contratación de un profesor competente de gimnasia¹⁰⁸, para capacitar a los maestros en la enseñanza de la educación física en Montevideo¹⁰⁹.

La inclusión de premios y reconocimientos para las escuelas que destacaran en la ejecución de los ejercicios físicos es otro elemento revelador del enfoque meritocrático¹¹⁰ que sustentaba esta política educativa. La premiación con banderas, medallas de oro, plata y bronce no solo buscaba incentivar la participación de los estudiantes, sino que también funcionaba como una estrategia para legitimar la gimnasia dentro de la cultura escolar, promoviendo su práctica mediante la lógica de la competencia y la distinción.

La circular de 1881 representó un avance significativo en la estructuración de la educación física en Uruguay, pero también puso en evidencia los límites y resistencias que enfrentó su institucionalización. Aunque estableció directrices claras sobre la enseñanza de la gimnasia, la dotación de material y la diferenciación de ejercicios según el género, su aplicación efectiva se vio condicionada por la infraestructura deficiente, la falta de financiamiento y la reticencia de algunos sectores del magisterio¹¹¹.

¹⁰⁸ El análisis de la prensa de la época permite identificar que algunos colegios privados ya contaban con profesores de gimnasia, lo que sugiere una temprana diferenciación en la implementación de la educación física entre el ámbito público y privado. No obstante, se requiere un estudio más profundo para determinar con precisión cómo estos establecimientos organizaban y financiaban la enseñanza de la gimnasia en este período.

¹⁰⁹ Si bien la circular de 1881 proponía la contratación de un profesor competente de gimnasia para capacitar a los maestros en Montevideo, esta iniciativa no se concretó de inmediato. Recién en 1892, una década después, la DGIP aprobó provisionalmente un programa de gimnasia y designó un profesor especializado para las escuelas de la capital (Araujo, 1898). Esta demora evidencia las dificultades estructurales y presupuestarias que obstaculizaron la implementación de la educación física en el ámbito escolar, así como la persistencia de un modelo en el que la enseñanza del ejercicio físico dependía mayoritariamente del maestro común.

¹¹⁰ La premiación de los estudiantes con distinciones como banderas y medallas se inscribe en una tradición pedagógica que ya se visualizaba en la prensa desde la etapa ornamental (1830-1868). Durante este período, era común encontrar menciones a concursos y ceremonias en los colegios privados y escuelas públicas, donde se premiaba a los ‘mejores’ alumnos.

¹¹¹ En la Memoria correspondiente al período transcurrido desde el 1 de abril de 1876 hasta el 19 de agosto de 1877, Varela titula un apartado "Curso de instrucción para una Escuela Normal", donde dentro del programa de formación docente se menciona "Las reglas de salud y las leyes del desarrollo físico". En este, se resalta que los maestros debían conocer principios fundamentales sobre la salud y el desarrollo corporal, pues se consideraba que un cuerpo debilitado afectaba la capacidad intelectual (Varela, 1877, p. 39). No obstante,

Desde una perspectiva más amplia, este documento se inscribe en el proceso de reconfiguración pedagógica que caracterizó la reforma educativa de la década de 1880. La imposibilidad de contratar un profesor especializado y la persistencia de concepciones tradicionales sobre la enseñanza de la educación física reflejan las tensiones entre la modernización del sistema escolar y la continuidad de modelos pedagógicos previos.

A pesar de su carácter normativo, la propuesta no logró una aceptación uniforme dentro de la sociedad. El humor satírico en la prensa evidenció una resistencia considerable hacia la implementación de la gimnasia en la escuela pública, ridiculizando los ejercicios propuestos y cuestionando su utilidad dentro del aula. Estas críticas revelan el escepticismo generalizado ante las reformas educativas que buscaban transformar el cuerpo infantil en un espacio de regulación y disciplina, alineándose con los principios higienistas y con las corrientes positivistas de la época.

Veamos el artículo:

Cuidado con la Gimnasia!!

... No sabiendo que hacer el resto, hizo moción el Vocal de la Dirección Dr. Vásquez Acevedo para que se creara clases de gimnasia durante la mitad del tiempo consagrado al recreo;

Que los jueves de 12 a 2 de la tarde se consagre también a esa clase física;

Que se alquilen espacios apropiados para las escuelas que carezcan de ellos para este uso;

Que se compren todos los útiles convenientes;

Que se tome un buen número de profesores de gimnasia;

Que se den exámenes de gimnasia;

Que se distribuyan premios consistentes en medallas, banderas y otros estímulos;

Y por último, que en las escuelas que no tengan local apropiado ni puedan conseguirlo, den clase de gimnasia además de los jueves de 12 a 2, los sábados después de las clases ordinarias.

No sé si tú serás capaz de comprender cuánta sabiduría y prudencia encierra esta medida.

Ella viene a poner en evidencia ante la faz del mundo entero la abundancia de recursos; porque mientras ayer cuatro mentecatos (y entre ellos El Maestro) decían que los maestros se morían de hambre, que los propietarios pedían desalojo por falta de pago, ahora con las sobras, o con parte de ellas, vamos a encargarnos de lo superfluo.

Es de suponer que se habrá decretado la creación de unas setecientas escuelas que nos hacen falta para educar cuando menos a 50,000 de los 80,000 niños que no reciben instrucción de ningún género; pero de esto nada dice la moción.

También supongo se dotará a las escuelas de niñas con maestras de labores y todas con maestras de dibujo y de algunas lenguas vivas, como casi siempre se usó y la necesidad de economías suspendió durante algún tiempo; pero de esto nada dice la moción.

También supongo se trasladarán las escuelas cuyos edificios incómodos y malsanos obligan a los niños a respirar aire viciado; pero tampoco dice de esto nada la moción.

aunque se reconoce la importancia de la educación física, la gimnasia no aparece como una asignatura específica en el programa del magisterio, lo que evidencia que en este período aún no se había institucionalizado como un componente formativo para los docentes. Esta ausencia contrasta con su inclusión posterior en los planes de estudio, reflejando una transformación en la valoración de la educación del cuerpo dentro del sistema escolar.

Es de creer que ya no veremos escuelas donde los niños deban sentarse tres en una mesa americana construida expresamente para dos; pero de esto tampoco nada dice la moción.

No vayas a creerlo menos cierto por eso, porque hay cosas que es tan natural su ejecución que ni siquiera se citan.

Otra de las cosas que evidencia la moción, es el espíritu patriótico que domina en la Dirección de Instrucción Pública y sus dependientes.

Mientras las mezquinas Cámaras le cercenaron los sueldos a los maestros, éstos solo tuvieron boca para dar gracias a Dios y a las Cámaras por que no les rebajaron más.

Ahora, ya rebajado el sueldo, se les aumenta el trabajo y los patriotísimos maestros, llenos de júbilo, gritan a desgarrarse:

— ¡Bien, bravo, hurra! Generosa Dirección! Después de las clases generales, aun podéis tomaros una horita todos los días hábiles, menos los jueves, y en estos días, después de la clase de gimnasia que nos habéis impuesto de sobrecargo con tan generosa espontaneidad, podéis disponer aún de... tres horitas más; los domingos uno sí, otro no tenemos conferencias; podéis, pues, disponer cuando.

"Menos de la tarde del que tenemos libre y si os parece en esas tardes podríamos llevar los niños a la playa o enseñarles el ejercicio de guerrillas, cosa muy útil en las Repúblicas donde todos los ciudadanos pueden aspirar a Presidentes y tienen que cargar la carta hueca.

Claro está, buen 24, y no creo necesario recordártelo, que ese aumento de trabajo fue acordado con los maestros.

Esta disposición de la Dirección de Instrucción Pública es cosa de mucha honra para ella.

Yo no sé si tú viste los ejercicios gimnásticos de las escuelas; ¿eran a su vez cosa muy divertida?

Hazte cargo.

Dice la maestra o maestro: — ¡Movimiento 4982, de cabeza! Y todos los niños mueven suavemente la cabeza a la derecha, luego a la izquierda; todo, por supuesto, teniendo mucho cuidado de no lastimarse.

Este ejercicio, que es muy saludable porque pone en juego los músculos del talón y las apófisis del tarso en combinación con las osteoplastias, comunica a los niños extraordinaria destreza y sobre todo un donaire especial.

En volver la cabeza de derecha a izquierda y viceversa cinco veces, emplean solamente ocho minutos.

Luego viene el ejercicio de los brazos. Este es muy enérgico.

La maestra dice golpeándose las manos: — ¡Atención! ¡Ejercicio 7,007, con los brazos!

Todos los niños levantan los brazos paralelamente al cuerpo, hacia adelante, hasta ponerlos perpendiculares al tronco; luego los bajan, los vuelven a subir; así cinco veces y transcurren otros ocho minutos, con lo cual se concluye por ese día con los ejercicios físicos.

Este último, tan variado y hermoso, que acabo de describirte, comunica al encéfalo y al peroné una energía suficiente para doblar su poder de tracción un mes y medio.

No entres, buen 21, a verme tan metido en estas cosas de Anatomía y Fisiología.

Asisto a todos los exámenes de niñas y maestros y además tomo lecciones orales de estas cosas y he llegado a comprender que solo el vulgo ignorante llama las partes de nuestro cuerpo con nombres comunes. ¡Es tan lindo hablar en sabio!

Te aconsejo que hagas como los demás y saldrás airoso.

Pues, como te decía, estos hermosísimos ejercicios no se dejarán por la nueva gimnasia. Es verdad que sería un disparate dejarlos.

Tú te habrás fijado como ha mejorado la generación que asiste a las escuelas, en la parte física. Esos colores pálidos y azuladas ojeras tan comunes en los escolares han desaparecido gracias a los ejercicios físicos.

En adelante los alumnos de nuestras escuelas se harán volatineros y esto es cosa muy bien pensada; porque aparte de que casi todos ellos mueren de algún porrazo y eso muy jóvenes, es carrera brillante para la cual no habrá mucha necesidad de estimularlos, agregando a esas ventajas otras no menos importantes, como por ejemplo, la de no necesitar textos para ella ni tener que estudiar lecciones de memoria en sus casas.

Recuerdo ahora que hice mal en llamar disparate lo de enseñar a los chicos el boxeo inglés y el ejercicio de cañón; ¿quién sabe lo que puede suceder mañana? Tenías mucha razón al decir eso." Desde ahora me afilo esperando solazarme con los exámenes, viendo el aspecto varonil que las maestras habrán sabido comunicar a los varones.

Y puedes asegurar que las tres escuelas de esta clase sacarán premio de gimnasia.

Si se acepta aquello de las guerrillas en la playa, te has de convencer que no se afeminan los muchachos educados por niñas bonitas.

Consulta la historia y te convencerás que nuestros antepasados, si se hacían romper el cráneo o cualquier otro músculo con tanto gusto en los torneos, era simplemente por complacer a damas que no eran ni más hermosas ni de más gran corazón que nuestras maestras de varones.

Si tienes amigos maestros, felicitálos; (pero no pretendas serlo); encomia la medida progresista llevada a cabo por la Dirección y pregona la abundancia de nuestros recursos.

¡Qué provechosos son para las escuelas y para la Nación los cambios de ministerio!

Adiós, buen 24, consérvate bueno y no critiques. Es cuanto te pido.

Tu afmo. S. S.

El artículo, presenta una crítica satírica sobre la implementación de la gimnasia en las escuelas públicas, poniendo de manifiesto las tensiones entre las propuestas educativas idealistas y las realidades concretas del sistema educativo de la época. A través de una ironía afilada, el texto denuncia las incongruencias entre la retórica oficial y las verdaderas condiciones que enfrentaban tanto los maestros como los estudiantes.

El autor, con un tono irónico, subraya cómo las reformas educativas parecen estar más enfocadas en la apariencia que en la efectividad. Se resalta, por ejemplo, la importancia que se otorga a la creación de clases de gimnasia y la adquisición de materiales para estos ejercicios, mientras se ignoran problemas estructurales fundamentales, como la falta de escuelas adecuadas, el hambre de los maestros y las condiciones insalubres en las aulas. La sátira es evidente cuando se menciona el uso de medallas y banderas como premios, mostrando cómo se privilegiaba la imagen simbólica de progreso, dejando de lado las necesidades más básicas del sistema educativo.

Uno de los puntos más interesantes del artículo es la crítica a la desconexión entre las expectativas de las autoridades y los resultados observados. El texto menciona, con afilada ironía, cómo los ejercicios gimnásticos asignados, numerados como "4982, movimiento de cabeza", o el ejercicio de brazos "7007", no parecen tener el impacto físico que se les atribuye. En este sentido, podemos vincular estas referencias con los consejos a los maestros que vimos publicados en La Educación del Pueblo, especialmente en cuanto a la progresión lógica de los ejercicios. A través de esta secuencia numerada de movimientos, el texto refleja cómo los estudiantes realizan actividades repetitivas y vacías de significado real, sin alcanzar los objetivos pedagógicos ni físicos esperados.

Las referencias a "las pálidas caras", "las ojeras azuladas" y, podríamos agregar irónicamente, "los pechos hundidos" de los estudiantes, ponen en evidencia que, pese a los esfuerzos por imponer estos ejercicios físicos, las condiciones generales de salud no mejoraban sustancialmente. Esto refuerza la idea de que la gimnasia, lejos de ser una solución mágica, era un componente más dentro de un sistema que padecía limitaciones económicas y estructurales.

El texto contrasta la promoción de la gimnasia “científica” con la crítica a los ejercicios acrobáticos, sugiriendo que las autoridades concebían la primera como un mecanismo de disciplinamiento sistemático del cuerpo estudiantil, en contraposición a los movimientos más libres e incontrolables de la acrobacia. Sin embargo, el artículo ironiza sobre la efectividad real de estos ejercicios, señalando que los alumnos “se hacen volatineros”, lo que pone en duda que esta práctica lograra el fortalecimiento físico que se pretendía fomentar.

Por último, el autor reflexiona sobre el papel de los maestros, quienes, en medio de su precariedad económica, se ven forzados a aceptar estas imposiciones sin recibir los recursos necesarios para su adecuada implementación. La ironía con la que se describe la alegría “patriótica” de los docentes al asumir nuevas responsabilidades sin compensación adecuada evidencia la sobrecarga laboral del magisterio, resaltando cómo el sistema educativo delegaba nuevas tareas sin mejorar las condiciones de quienes debían llevarlas a cabo.

El Maestro ofrece una visión crítica y realista de las reformas gimnásticas en las escuelas públicas, evidenciando cómo las iniciativas teóricas, aunque bien intencionadas, estaban desconectadas de las realidades sociales y económicas del Uruguay de finales del siglo XIX. Más allá de reflejar la brecha entre las expectativas oficiales y las limitaciones estructurales, el artículo expone las dificultades prácticas para integrar de manera efectiva la educación física en el sistema educativo.

La recontextualización de la educación física escolar en Uruguay comenzó en 1880, en un contexto de transformación pedagógica orientado a consolidar su integración dentro del currículo. La convocatoria a una Comisión de maestros, la emisión de las circulares de 1880 y 1881, la formulación del nuevo Programa de Enseñanza Primaria, la obligatoriedad del examen de Pedagogía para los aspirantes al título de maestro y la incorporación de referencias a la educación física en libros de texto no fueron medidas aisladas, sino parte de un proceso más amplio de reforma dirigido a superar los desafíos en su implementación dentro de la escuela pública.

En este sentido, puede hablarse de una acumulación positiva de acciones, en la medida en que cada una de estas medidas no solo consolidó la presencia de la educación

física en el currículo, sino que también articuló un marco institucional que permitió su continuidad y expansión en la enseñanza primaria.

Si bien este estudio se delimita hasta 1882, la gestión de Jacobo Varela¹¹² refleja una preocupación sostenida por consolidar esta disciplina dentro de la enseñanza primaria. Lejos de constituir un proyecto acabado, la educación física continuó en debate dentro de la Dirección General de Instrucción Pública, lo que sugiere que las autoridades persistieron en la búsqueda de estrategias para fortalecer su institucionalización.

En este sentido, la reforma iniciada en 1880 no solo marcó un punto de inflexión en la enseñanza de la educación física, sino que también inauguró un proceso de ajustes y adaptaciones que reafirmarían la voluntad de las autoridades de transformar el modelo educativo y sus prácticas corporales.

No obstante, el impacto real de estas transformaciones solo puede comprenderse en función de la estructura del sistema educativo de la época. La Memoria de 1881 y las cifras recopiladas en El Maestro permiten delinear con mayor precisión las condiciones en las que se desarrolló la enseñanza primaria y la institucionalización de la educación física en Uruguay¹¹³.

4.13 Análisis estadísticos de la Educación Primaria en Uruguay según la Memoria de 1881¹¹⁴

El análisis de la educación primaria en Uruguay a partir de la Memoria de 1881 permite comprender la estructura organizativa del sistema educativo en el contexto de la implementación de las circulares de 1880 y 1881, así como del Programa de Enseñanza

¹¹² En las memorias posteriores, se observa que Jacobo Varela continuó gestionando nuevas reformas y propuestas en torno a la educación física.

¹¹³ La Memoria de 1881 presenta un análisis detallado sobre la composición social y laboral de quienes se desempeñaban en el ámbito educativo, incluyendo la nacionalidad de los niños y, en otros apartados, la distribución de tutores y responsables de su formación. No obstante, un examen exhaustivo de estos datos excede los objetivos de este estudio. En este análisis, nos centramos en la información general que permite contextualizar la implementación de las circulares de 1880 y 1881, así como del Programa de Enseñanza Primaria, en relación con la educación física en la escuela pública.

¹¹⁴ Si bien las estadísticas oficiales ofrecen información sobre la matrícula escolar y la distribución de docentes, no disponemos de otras fuentes que permitan contrastar estos datos con una descripción detallada de la infraestructura escolar. Sin embargo, las propias autoridades educativas reconocieron las deficiencias materiales y la falta de espacios adecuados para la enseñanza de la educación física, lo que indica que la implementación de estas reformas enfrentó importantes obstáculos.

Primaria de 1880. Junto a estas disposiciones, la toma obligatoria del examen de pedagogía a partir de 1881 y el reparto de libros entre los maestros se sumaron como medidas complementarias dirigidas a fortalecer la enseñanza.

Desde una perspectiva cuantitativa, las cifras permiten analizar la distribución de la población escolar y su diversidad sociocultural, así como la infraestructura disponible para la implementación de las reformas. Montevideo concentraba la mayor cantidad de niños en edad escolar, con 24.000 alumnos, seguido por Canelones y San José. Un aspecto relevante es la presencia significativa de niños extranjeros en estos departamentos, lo que sugiere que el sistema educativo debía adaptarse a una composición social heterogénea, influenciada por los procesos migratorios de la época.

Como se observa en la tabla 16, la distribución de alumnos por departamento ayuda a dimensionar el alcance de las políticas educativas, mientras que la tabla 17 ofrece información sobre la cantidad de escuelas públicas y privadas¹¹⁵, lo que permite evaluar las condiciones institucionales en las que se desarrollaba la enseñanza primaria

Si bien las cifras proporcionan una base cuantitativa para analizar el desarrollo del sistema educativo, no necesariamente permiten obtener un marco de referencia integral sobre las condiciones reales de la enseñanza. Las estadísticas reflejan una construcción institucional de la realidad, mediada por intereses políticos, administrativos y discursivos, lo que requiere una lectura crítica de las fuentes para evitar interpretaciones que reproduzcan una visión exclusivamente normativa de la escolarización.

En este marco, la toma obligatoria del examen de pedagogía a partir de 1881 y el reparto de libros entre los maestros formaron parte de una acumulación positiva de acciones, orientada a fortalecer la formación docente y garantizar la aplicación efectiva de las reformas en el aula. No obstante, más allá de su registro en documentos oficiales, el impacto real de estas medidas dependió de su implementación concreta en cada contexto escolar, un aspecto que las cifras por sí solas no pueden captar plenamente.

¹¹⁵ Este aspecto abre la posibilidad de nuevas investigaciones sobre el rol de los colegios privados en la educación del período, particularmente en torno a si estas instituciones contrataban profesores especializados o si las maestras asumían todas las tareas de enseñanza.

Este panorama poblacional resulta relevante para comprender el alcance de los nuevos planteamientos y el proceso de recontextualización de la educación física a partir de 1880. La cantidad de niños en edad escolar, que representaba aproximadamente el 23% de la población total, planteaba desafíos logísticos y organizativos en la distribución de recursos, la asignación de docentes y la planificación de la enseñanza. La falta de infraestructura y la carencia de censos completos, como menciona Jacobo Varela, dificultaban la implementación efectiva de las reformas y la adecuación de los programas a la realidad demográfica (El Maestro, 1882).

Tabla 16 Distribución de niños en escuelas y porcentaje sobre la población					
Departamento	Total Niños en edad escolar	Nacionales	Extranjeros	Habitantes	% Niños sobre población
Montevideo	24000	21239	2761	120000	20.0
Canelones	15000	13536	1464	61000	24.6
San José	8189	7880	309	27776	29.5
Florida	4891	4549	239	20844	23.5
Durazno	4710	6775	163	16300	28.9
Minas	7386	7087	415	20990	35.2
Maldonado	5374	4788	299	24604	21.8
Cerro Largo	3417	4725	589	24475	14.0
Tacuarembó	8000	7609	691	24500	32.7
Salto	7219	6278	941	33985	21.2
Paysandú	7039	6150	889	30985	22.7
Soriano	4020	4152	218	20216	19.9
Colonia	6631	6146	171	34388	19.3
Construcción propia a partir de los datos de; Fuente: El Maestro, Año VIII, Tomo 14, N° 300, pp. 275-280.					

El análisis cuantitativo de la distribución de escuelas públicas y privadas por departamento revela marcadas diferencias en la estructura del sistema educativo según la región. Montevideo concentra el 70,4 % de los establecimientos privados del país (164 de 233), lo que evidencia una fuerte presencia de la enseñanza privada en la capital.

En departamentos como Canelones, San José y Maldonado, la proporción de escuelas privadas también es significativa, reflejando una oferta educativa más diversificada. A nivel nacional, el sistema educativo contaba con 698 escuelas en total, de las cuales 372 eran privadas y 326 públicas, lo que indica un equilibrio relativo entre ambas modalidades, aunque con variaciones importantes según la región.

Tabla 17 Cantidad de escuelas públicas y privadas por departamento			
Departamento	Escuelas Públicas	Escuelas Privadas	Total
Montevideo	69	164	233
Canelones	42	44	86
San José	17	38	55
Florida	13	7	20
Durazno	14	3	17
Minas	13	3	16
Maldonado	20	32	52
Cerro Largo	26	6	32
Tacuarembó	16	17	33
Salto	28	19	47
Paysandú	32	19	51
Soriano	18	10	28
Colonia	18	10	28
Fuente: El Maestro, Año VIII, Tomo 14, N° 300, p. 278.			

En contraste, en Durazno, Minas y Florida, la educación pública tiene un peso relativo mayor, con una cantidad reducida de escuelas privadas (3 en Durazno y Minas, 7 en Florida), lo que sugiere una menor accesibilidad a este tipo de enseñanza. Sin embargo, aunque la presencia de instituciones privadas era más limitada en estas zonas, su existencia demuestra que la educación pública no era la única alternativa, sino la opción predominante para una parte considerable de la población.

En términos de dotación docente¹¹⁶, en 1880 se registraban 510 maestros en total, de los cuales 223 eran varones y 287 mujeres. Este dato permite dimensionar la composición del cuerpo docente encargado de la enseñanza en las distintas escuelas del país y sugiere una mayor participación femenina en la profesión. Sin embargo, la falta de formación específica en educación física y la ausencia de una tradición consolidada en esta disciplina implicaban que muchos docentes carecieran de herramientas para implementarla como las autoridades pretendían. Este aspecto resulta central para comprender las dificultades en la recontextualización de la educación física, ya que su enseñanza no solo dependía de la infraestructura disponible, sino también de la capacitación docente.

Los datos de la Memoria de 1881 y los registros de El Maestro ofrecen un marco general para analizar las condiciones en las que comenzó la recontextualización de la educación física escolar en Uruguay. La cantidad de niños en edad escolar, la distribución de escuelas y la cantidad de maestros reflejan las limitaciones estructurales que enfrentó el sistema educativo en su intento de integrar nuevas prácticas pedagógicas. La falta de una Escuela Normal pública¹¹⁷ agravaba esta situación, al no existir un espacio institucionalizado para la formación sistemática del magisterio.

La inclusión del canto, las marchas y las actividades al aire libre respondía a la necesidad de articular estos elementos dentro del programa de estudios, aunque su implementación efectiva se vio condicionada por la disponibilidad de espacios y la capacitación docente. En este sentido, la consolidación de la Escuela Normal se proyectaba como una estrategia clave para garantizar la preparación del magisterio en estos nuevos enfoques pedagógicos.

El periódico El Maestro publicó en su sección "Documentos Oficiales" las recomendaciones para los exámenes de las escuelas públicas correspondientes al año 1881. Este documento establecía que los exámenes se realizarían según el Reglamento y la Circular N.º 21, con mesas presididas por las Comisiones Departamentales. De las instrucciones incluidas, solo una se refiere a los ejercicios físicos: "q) Si los ejercicios

¹¹⁶ La memoria oficial de 1880 detalla con mayor precisión la nacionalidad, edad, estado civil, años de ejercicio y clasificación de los maestros en distintos grados. Sin embargo, dado que estos aspectos exceden el objeto de nuestro estudio, nos limitamos a consignar el número total de docentes en actividad en dicho año.

¹¹⁷ En 1882, se fundó el Internato Normal de Señoritas en Montevideo.

físicos se realizan con variedad y método". Firmada por Jacobo Varela. (El Maestro (1881, noviembre 6, Año IIV, Tomo 12, N. ° 279, pp. 273-275). Este documento, firmado por Jacobo Varela, reflejaba la obligación de incluir la gimnasia en los exámenes finales, lo que evidenciaba la importancia de evaluar los ejercicios físicos dentro del contexto educativo de las escuelas públicas.

4.14 Debates en el Congreso Pedagógico Internacional de Buenos Aires (1882)¹¹⁸

El Congreso Pedagógico Internacional¹¹⁹ de 1882, celebrado en Buenos Aires entre abril y mayo, congregó a más de 250 delegados, entre ellos figuras prominentes del ámbito político e intelectual. Este evento desempeñó un papel central en la consolidación del sistema escolar argentino, al funcionar como un espacio de legitimación y ajuste de las políticas educativas en curso. Si bien sus resoluciones no tenían carácter vinculante, establecieron un marco discursivo que anticipó los principios rectores de la Ley N.º 1420 de 1884, en particular la obligatoriedad y gratuidad de la educación para la población de 6 a 14 años (Aisenstein y Scharagrosky 2006).

Desde una perspectiva de la recontextualización pedagógica (Bernstein, 1990), el Congreso representó un dispositivo clave en la regulación del discurso educativo, estructurando la clasificación y enmarcamiento de saberes dentro del currículo escolar emergente. En este contexto, la educación física fue objeto de debate, ya que se discutió no solo su incorporación como asignatura obligatoria, sino también su función dentro del sistema educativo. Así, el Congreso puso en evidencia una disputa entre proyectos pedagógicos que, bajo diferentes argumentos, buscaban definir el lugar del cuerpo en la formación del ciudadano.

En relación con la educación física, su institucionalización en Argentina fue más tardía que en Uruguay, donde ya se concebía como parte integral de la formación escolar. No obstante, en el ámbito argentino existían antecedentes dispersos que evidenciaban un interés creciente en la materia, como la enseñanza de la gimnasia en la Escuela Normal de la Provincia de Buenos Aires desde 1852 (Aisenstein, 2006). Sin embargo, aún no se había

¹¹⁸ En la Revista del Monitor de la Educación Común, 1882-1884, es posible leer las actas del Congreso.

¹¹⁹ Estaban oficialmente representados: Argentina, Uruguay, Brasil, Paraguay, Bolivia, San-Salvador, Costa Rica, Nicaragua y Estados Unidos.

consolidado un dispositivo pedagógico homogéneo que garantizara su presencia en el currículo de todas las escuelas comunes y privadas.

En 1882, el Congreso Pedagógico tuvo “una especial relevancia para el desarrollo de los sistemas educativos de la región, avanzando en sistematizar la experiencia de escolarización desarrollada hasta el momento y anticipando los debates claves del siglo XX” (Dogliotti, 2014, p. 43).

El análisis del Congreso de 1882 permite comprender la educación física no solo como una asignatura escolar, sino como un espacio de disputa entre distintos enfoques pedagógicos, higienistas y militares, cada uno con estrategias propias de legitimación. Si bien existía consenso sobre la necesidad de incorporar la gimnasia en la enseñanza común, los argumentos que la sustentaban respondían a concepciones diferenciadas: desde la formación de ciudadanos disciplinados para el Estado, hasta la mejora de la salud pública o el desarrollo integral del estudiante.

Desde una perspectiva bourdieusiana, esta disputa puede entenderse como un intento por definir qué tipo de habitus debía inculcarse a través de la educación física. En este sentido, la gimnasia escolar operó como un mecanismo de regulación del cuerpo infantil, donde las prácticas corporales de los estudiantes no solo debían ajustarse a las normas escolares, sino también reproducir esquemas de comportamiento funcionales a las estructuras sociales dominantes (Bourdieu, 1990).

Las tensiones en torno a la educación física quedaron especialmente reflejadas en las conferencias presentadas durante el Congreso, donde diversos exponentes defendieron su incorporación desde perspectivas diferenciadas. Una de las ponencias que más suscitó debate fue la de Adolfo Decoud¹²⁰, titulada: “La instrucción cívica: modalidades de enseñanza e implementación”, en ella argumentó la necesidad de integrar la educación cívica con la formación física. Esta interrelación se manifiesta en la propuesta de incorporar ejercicios militares en las escuelas, bajo la premisa de que la instrucción cívica debía incluir la enseñanza del uso del fusil y maniobras militares, en coherencia con la gimnasia y la natación, para preparar al ciudadano en la defensa de la República.

¹²⁰ Delgado paraguayo.

Se sostenía que “estos ejercicios, por otra parte, que ofrecen al niño emociones de placer, favorecen no solo su habilidad y destreza, sino que tienden a desarrollar los gérmenes del sentimiento nacional” (MEC, 1883, n° 24pp.169-176). Esta concepción pedagógica revela la influencia de un modelo de ciudadano-soldado, en el cual la educación no solo debía formar intelectualmente, sino también disciplinar corporalmente en función de los deberes cívicos y patrióticos.

En este sentido, Scharagrosky (2004) ha señalado que, en la Argentina de finales del siglo XIX, la preparación física, la gimnasia militar, los batallones escolares y el tiro fueron concebidos como prácticas fundamentales en la construcción de la nacionalidad y la afirmación de una nación potencia. La escuela, como institución social clave, se convirtió en el ámbito privilegiado para la transmisión de estos valores, configurando un régimen disciplinario donde la enseñanza del uso del fusil y las maniobras militares moldeaban cuerpos dóciles a la voz de mando, orientados a un modelo de masculinidad que vinculaba el patriotismo con la obediencia y la disposición al servicio de la República.

Por otro lado, en la conferencia sobre Higiene Escolar, el Dr. Telémaco Susini¹²¹ propuso una serie de medidas, entre ellas, respaldar la iniciativa presentada por Decoud. Desde una perspectiva higienista, advertía que la gimnasia escolar estaba “bastante descuidada” y que, por el contrario, debía “tomar un sitio importante en el plan de enseñanza”.

En su argumentación, estableció una conexión entre la educación física y la salud pública, destacando que la mejora de los espacios escolares y el desarrollo físico de los niños no solo prevenían enfermedades, sino que también fortalecían el organismo. En esta línea, apoyó la incorporación de los ejercicios militares en la enseñanza, adhiriendo a la propuesta de Decoud y sosteniendo que su implementación era “un deber de prudencia y patriotismo”¹²² (MEC, 1884, n° 47, pp. 343-349).

Esta concepción se inscribe en un marco higienista más amplio, en el que la educación no solo debía instruir, sino también moralizar y disciplinar los cuerpos en

¹²¹ Delegado argentino.

¹²² En esta disertación se votó por partes el proyecto de Susini: se aprobó la obligatoriedad de la gimnasia y se postergó la votación sobre los ejercicios militares y las marchas.

función de la regeneración social. En este sentido, Espiga (2015) ha señalado que el higienismo no solo impulsó la mejora de la infraestructura escolar y la regulación de las condiciones sanitarias, sino que además proyectó un modelo de infancia acorde a los imperativos del Estado, donde el cuerpo debía ser controlado, fortalecido y orientado hacia la construcción de un ciudadano saludable. Bajo esta lógica, la propuesta de Susini no solo reafirmaba la relación entre educación física y biopolítica, sino que también consolidaba una pedagogía del cuerpo que, como ha destacado la historiografía, buscaba alinear las prácticas escolares con los discursos médicos y sanitarios de la época.

En otra disertación, el Dr. Enrique Herold¹²³ presentó la ponencia ¿Programa para la educación común: fundamentos y características?, en la que delineó los principios fundamentales para la estructuración de un programa educativo en las escuelas comunes. Para el nivel primario, destacó la importancia de que los alumnos desarrollaran competencias específicas en disciplinas consideradas esenciales para su formación integral. En este sentido, subrayó la necesidad de que los estudiantes alcanzaran “tanta habilidad en dibujo lineal, música vocal (cantar por notas) y ejercicios gimnásticos, que se puede adquirir con media hora de ejercicio diario del primero y veinte minutos de los dos últimos durante todo el curso”(MEC, 1883, n° 39, pp. 686-689).

En los días sucesivos, las reuniones y disertaciones continuaron y, dentro de la Comisión de Programas, “Materias y contenidos mínimos del programa escolar”, se profundizó el debate sobre el papel de la educación física y su posible vinculación con la instrucción militar.

El Dr. Onésimo Leguizamón¹²⁴ intervino para atenuar el impacto de la propuesta de Decoud, argumentando que los “ejercicios militares” debían interpretarse en un sentido amplio, como prácticas de orden y disciplina dentro de la escuela, tales como marchas y evoluciones, que contribuirían a la organización escolar. Su explicación tenía un doble propósito: disipar las preocupaciones de los opositores y reforzar la idea de que estos ejercicios no solo fortalecían el cuerpo, sino que también tenían un impacto moral positivo en la formación del alumnado (MEC, 1884, N° 51, pp. 350-352).

¹²³ Delegado argentino, director del Colegio Alemán de Buenos Aires.

¹²⁴ Presidente de la Comisión encargada de organizar y dirigir los trabajos del Congreso Pedagógico.

En este contexto, Alfredo Vásquez Acevedo fundamentó la necesidad de distinguir entre materias indispensables y aquellas cuya incorporación sería recomendable. Defendió una educación integral que considerara el desarrollo físico, intelectual y moral del niño, incluyendo la gimnasia como parte del currículo obligatorio (MEC, 1884, N° 51, pp. 350-352).

No obstante, cuando se propuso anexar la gimnasia a la instrucción militar, su postura se tornó más crítica. Argumentó que la imposición de ciertos contenidos debía respetar el principio de libertad de enseñanza, diferenciando entre las materias esenciales para la identidad nacional y aquellas cuya obligatoriedad podía resultar excesiva.

Jacobo Varela, en este sentido, cuestionó esta interpretación, señalando que la denominación “ejercicios militares” podía inducir a equívocos y distorsionar el propósito pedagógico de la educación primaria. Si bien reconocía la importancia de una organización disciplinaria en la escuela, consideró que el Congreso no debía pronunciarse en ese momento sobre su incorporación en el currículo.

En su lugar, propuso postergar la discusión hasta la formulación del programa específico de las escuelas comunes, evitando así una resolución apresurada que comprometiera el enfoque educativo (MEC, 1884, N° 51, pp. 350-352). Su postura evidenció una estrategia de moderación ante un tema que suscitaba resistencias, en particular entre el magisterio femenino, cuyo murmullo en la sala sugería inquietud frente a la posible militarización del espacio escolar.

Finalmente, en la declaración final quedó establecida la obligatoriedad de la gimnasia en el sistema educativo:

- i) “la enseñanza de la gimnástica debe ser obligatoria en las escuelas comunes y privadas, comprendiendo especialmente, respecto a los varones, los ejercicios y marchas y evoluciones militares.”
- j) “Las lecciones diarias en la escuela deben ser alternadas con intervalos de descanso, ejercicios gimnásticos, canto y recreo” (MEC, 1884, n° 59, p. 615, (Anales del Ateneo, 1882, p. 352).

El análisis del Congreso permite comprender cómo la educación física en el siglo XIX fue concebida no solo como un medio para el desarrollo corporal, sino también como un dispositivo de formación ciudadana. La controversia en torno a su relación con la

instrucción militar evidencia cómo la escuela se consolidó como un espacio de disputa entre distintos proyectos de regulación social.

Si bien la gimnasia se institucionalizó en la región en el último cuarto del siglo XIX como una práctica obligatoria en la enseñanza común, su desvinculación de los ejercicios militares en Uruguay contrastó con el modelo adoptado en Argentina, donde la Ley N. ° 1420 incorporó formalmente la instrucción militar para los varones dentro del sistema educativo.

En términos más amplios, esta decisión refleja una concepción de la ciudadanía en la que el fortalecimiento del cuerpo y la interiorización del orden eran considerados elementos esenciales de la educación, sin que ello implicara necesariamente la adopción de una lógica militarista. En este contexto, el Congreso de 1882 reunió diversas posturas en torno a la incorporación de la gimnasia en la educación primaria, evidenciando las tensiones entre los enfoques cívico-militar, higienista, pedagógico-curricular y de autonomía educativa. La tabla 18 sintetiza los principales exponentes y fundamentos de cada posición.

Tabla 18 Síntesis de los enfoques sobre la gimnasia en el Congreso de 1882		
Enfoque	Exponente (Nacionalidad)	Fundamento
Instrucción cívico-militar	Alfredo Decoud (Paraguay)	Formación del ciudadano-soldado, instrucción en marchas y uso del fusil como preparación para la defensa de la República.
Higienista	Telémaco Susini (Argentina)	Prevención de enfermedades y fortalecimiento del organismo a través de la gimnasia.
Pedagógico-curricular	Enrique Herold (Argentina)	Incorporación de la gimnasia como parte esencial de la formación integral del estudiante.
Autonomía educativa	Vásquez Acevedo y Varela (Uruguay)	Rechazo de la vinculación con la instrucción militar; defensa de la libertad de enseñanza y la planificación curricular.

El estudio de estos procesos evidencia que la educación física en la región fue mucho más que una disciplina escolar: se convirtió en un campo de disputa entre proyectos pedagógicos, higienistas y militares. En este contexto, los delegados uruguayos no

rechazaron la gimnasia en la enseñanza común, sino su integración con la instrucción militar, defendiendo un modelo de autonomía curricular.

Esta tensión refleja cómo las concepciones sobre la educación del cuerpo respondían a diferentes estrategias de regulación escolar y formación ciudadana. Así, mientras en Argentina la Ley N° 1420 consolidó la instrucción militar en la educación de los varones, en Uruguay este debate no quedó clausurado en 1882 (Aisenstein, Sharagrossky, 2006).

El análisis del Congreso permite comprender que la educación física en el siglo XIX fue concebida no solo como un medio para el desarrollo corporal, sino también como un dispositivo de formación ciudadana. La controversia en torno a su relación con la instrucción militar evidencia cómo la escuela se consolidó como un espacio de disputa entre distintos proyectos de regulación social.

Dogliotti (2015) destaca que el Congreso promovió una visión educativa que no separaba la instrucción del cuidado corporal, sino que integraba la higiene, la moral y la disciplina en una misma lógica formativa. En este sentido, la autora señala que la educación del cuerpo fue abordada desde una perspectiva que articulaba los saberes médicos y psicológicos con el fin de "disciplinar el comportamiento infantil y reforzar la noción del maestro como garante del orden social" (Dogliotti, 2015, p. 45).

Esta mirada evidencia que la enseñanza de la gimnasia no solo respondía a una lógica higienista, sino que también buscaba consolidar un modelo de ciudadanía que vinculaba el control corporal con la construcción del Estado moderno.

En este escenario, la postura de los delegados uruguayos resultó significativa, pues defendieron un modelo de autonomía curricular que, si bien no rechazaba la gimnasia como asignatura obligatoria, sí se oponía a su vinculación directa con la instrucción militar. Este posicionamiento, sustentado en la libertad de enseñanza, evidenció una visión republicana que priorizaba la formación integral del estudiante, en contraste con el modelo argentino que optó por vincular la gimnasia con la preparación cívico-militar.

5 Capítulo 5 - Palabras finales

La investigación titulada “Debates y argumentos sobre la obligatoriedad de la gimnasia en la educación primaria en Uruguay (1830–1882)” examinó el proceso de institucionalización de la educación física en las escuelas primarias uruguayas, entendida como una práctica en disputa y sujeta a diversas resignificaciones históricas. Lejos de constituir un saber lineal o cerrado, la gimnasia escolar fue escenario de conflictos discursivos, apropiaciones diferenciales y estrategias de legitimación que modificaron su lugar en el campo educativo.

Su inclusión en el currículo obligatorio respondió a una operación más compleja que la simple incorporación de un contenido técnico: fue el resultado de una articulación entre discursos higienistas, racionalidades pedagógicas e intereses políticos que buscaron modelar subjetividades, normalizar los cuerpos y proyectar un ideal de ciudadanía moderna.

A lo largo del recorrido histórico-documental, se mostró que hacer gimnasia en 1830 no implicaba las mismas prácticas, sentidos ni racionalidades que en 1882. Esta constatación exigió una lectura atenta de las transformaciones discursivas e institucionales, así como de los factores sociales, culturales y políticos que definieron el lugar de la educación física en la escuela pública.

Uno de los aportes relevantes de esta investigación fue la identificación de una ambigüedad terminológica persistente en torno a las prácticas corporales entre 1830 y 1882. Términos como “gimnástica”, “ejercicios gimnásticos”, “ejercicios físicos”, “educación física” o “gimnasia de salón” coexistieron sin una definición clara ni unificada, lo que revela que la gimnasia escolar no solo debió consolidarse pedagógicamente, sino también diferenciarse simbólicamente de otras expresiones corporales de la época.

Frente a manifestaciones como las acrobacias o los espectáculos circenses de compañías itinerantes, la gimnasia buscó afirmarse como una práctica educativa orientada a la formación integral, en tensión con formas más lúdicas o espectaculares del movimiento corporal. Su institucionalización, por tanto, no fue meramente normativa, sino una disputa por el sentido pedagógico y moral del cuerpo en la escuela uruguaya del siglo XIX.

En este marco, uno de los principales aportes de esta tesis fue la construcción de una periodización conceptual —basada en fuentes primarias— que permitió interpretar la gimnasia escolar como una práctica en disputa, cuyas funciones y sentidos se transformaron de manera sustancial a lo largo de cinco décadas. Esta organización no respondió a un criterio cronológico convencional, sino a una lógica interpretativa que visibilizó las continuidades, rupturas y reconfiguraciones en tres momentos clave: la etapa ornamental (1830–1867), la fundacional (1868–1876) y la de obligatoriedad (1877–1882).

La elección de este período resulta estratégica, pues permite comprender cómo los ejercicios gimnásticos, inicialmente vinculada al prestigio cultural de las élites, fueron resignificados en función de proyectos políticos de alcance nacional. Además, contribuye a llenar un vacío en la historiografía educativa uruguaya al abordar un momento fundacional poco explorado en los estudios sobre el origen de la educación física.

Delimitar el análisis entre 1830 y 1882 fue necesario para poner de manifiesto la persistencia de una lógica ornamental en las décadas iniciales, incluso en el tránsito hacia la etapa de la obligatoriedad —con la salvedad del caso excepcional de la Escuela Elbio Fernández. Esta hipótesis de continuidad se sostuvo mediante una investigación que articuló dimensiones sociales, culturales y políticas, y permitió identificar los factores que posibilitaron su permanencia y posterior transformación.

Durante la etapa ornamental, la gimnasia estuvo asociada a saberes corporales europeos apropiados por sectores privilegiados. Su desarrollo se concentró en colegios privados o instituciones de perfil elitista, como el Colegio Oriental de Señoritas (1831), el Colegio Oriental de Humanidades (1837), el Colegio de Bonifaz (1838) y el Gimnasio Nacional (1847). El cuerpo, en ese contexto, no era aún objeto de una intervención pedagógica sistemática e igualitaria, sino vehículo de distinción simbólica que reforzaba jerarquías sociales y proyectaba un ideal aristocrático decimonónico.

La nacionalización del Gimnasio Nacional en 1849, bajo la dirección de José Luis de la Peña, representó una excepción significativa al incorporar ejercicios gimnásticos con apoyo estatal, aunque sin quebrar la lógica elitista predominante. En esa misma línea, la experiencia liderada por Juan Manuel Bonifaz en 1858 —que incluyó un programa de educación física en una escuela anexa a la Universidad Menor—, junto con el sistema de

becas impulsado por el gobierno de Giró en 1853, constituyeron intentos iniciales por democratizar estas prácticas. Sin embargo, todas estas iniciativas se vieron limitadas por la debilidad estructural del sistema educativo y por una concepción persistente de la educación física como saber subordinado, más vinculado al decoro, la higiene y la disciplina que a una formación integral del cuerpo.

Estas prácticas de adorno, aunque valoradas por su componente cultural y estético, no lograron consolidarse como elementos pedagógicos centrales dentro del currículo. Su inclusión respondió, en gran medida, a criterios de prestigio institucional más que a una orientación pedagógica centrada en la formación sistemática del cuerpo. Durante el período 1830–1867, el tránsito hacia una pedagogía estructurada fue lento y fragmentario: la educación física permaneció subordinada a una lógica representacional que concebía el cuerpo como símbolo de distinción social antes que como objeto de formación ciudadana.

En este sentido, los ejercicios gimnásticos pueden leerse no solo como una práctica incorporada al horario escolar, sino como un indicador privilegiado de las tensiones entre tradición y modernización, entre distinción social y democratización, entre ornamento y disciplina.

No obstante, hacia el cierre de ese período (1858–1867), comenzaron a emerger reconfiguraciones incipientes promovidas por actores ilustrados, discursos médicos y saberes higienistas que ampliaron los horizontes formativos de estas prácticas. Aunque aún en estado germinal, estas transformaciones introdujeron una mirada más integral del cuerpo escolar, anticipando su resignificación como objeto de intervención educativa.

Así, la gimnasia dejó de ser concebida exclusivamente como ornamento social para comenzar a formularse como una tecnología de poder orientada al disciplinamiento, la higiene y la formación de subjetividades acordes con el ideal republicano moderno. Esta transición sutil pero decisiva, aún no consolidada curricularmente, fue clave para comprender el pasaje desde una lógica representacional hacia una racionalidad pedagógica sistemática que se desplegará plenamente en la etapa fundacional.

La etapa fundacional (1868–1876) marcó un giro decisivo en la historia de la gimnasia escolar, al resignificarla como una herramienta pedagógica con fines formativos, republicanos y modernizadores. Este proceso se inició con la fundación de la SAEP, un colectivo de intelectuales reformistas que impulsó una pedagogía moderna, racionalista y científica. En este nuevo marco, el cuerpo escolar comenzó a pensarse como objeto de intervención educativa, regulando la postura, el desplazamiento, la respiración y la coordinación motriz, en función de un ideal de alumno ordenado, atento, disciplinado y armónicamente desarrollado.

Este enfoque, en línea con los ideales republicanos de la época, buscaba no solo formar individuos, sino proyectar un modelo de ciudadanía alineado con los valores modernizadores del Estado.

La creación de la Escuela Elbio Fernández en 1869, concebida como laboratorio pedagógico de la SAEP, representó un punto de inflexión sustancial. Allí se implementaron por primera vez los ejercicios físicos y gimnásticos como asignatura obligatoria, junto con el canto, el dibujo y las lecciones de objetos. Estas prácticas dejaron de responder a criterios ornamentales o simbólicos para inscribirse en una lógica curricular orientada a la formación de hábitos, la disciplina y el sentido cívico.

Su incorporación no solo apuntaba a mejorar la disposición general del alumnado, sino también a modelar comportamientos y preparar a los niños y niñas para la vida en sociedad. Este modelo pionero no solo transformó la concepción de la educación física, sino que también sentó las bases para la consolidación de un sistema educativo moderno y más inclusivo en Uruguay.

El punto culminante de esta etapa fue el Proyecto de Reglamento Escolar presentado por Francisco Berra en 1876 ante el IIP. Aunque su propuesta fue valorada, no llegó a implementarse debido a su negativa a aceptar modificaciones. Esta posición intransigente abrió paso a una nueva iniciativa liderada por José Pedro Varela desde la DGIP, marcando el inicio de la etapa de la obligatoriedad.

En suma, la etapa fundacional resignificó el lugar del cuerpo en la educación: lo instaló en el corazón del proyecto escolar, no como objeto de exhibición, sino como

territorio de formación ciudadana. La experiencia de la Escuela Elbio Fernández, los aportes conceptuales de la SAEP, las tensiones entre Berra y Varela, y los debates recogidos en el periódico El Maestro entre 1875 y 1876 evidencian que la educación física comenzó a configurarse como una práctica en disputa y un eje central en la reconfiguración pedagógica del Uruguay moderno.

Las discusiones pedagógicas desarrolladas durante el final de la etapa fundacional —particularmente las que tuvieron lugar en el periódico El Maestro entre 1875 y 1876— reflejan que la incorporación de la gimnasia escolar no estuvo exenta de tensiones. Las posiciones divergentes de X y J.A. no solo evidenciaron diferencias metodológicas, sino también el enfrentamiento entre regímenes discursivos sobre el papel del cuerpo en la educación.

Estas controversias anticiparon la tensión entre el modelo higienista y disciplinario, que buscaba normalizar el cuerpo infantil, y una visión más pragmática que subordinaba la intervención pedagógica a las limitaciones materiales del sistema escolar. Desde una perspectiva genealógica, la gimnasia se configuró como una tecnología de poder en constante disputa, cuya legitimación como saber pedagógico fue el resultado de una reconfiguración progresiva del currículo orientado hacia ideales de gubernamentalidad y ciudadanía moderna.

La etapa de la obligatoriedad (1877–1882) comienza con la reforma educativa de 1877, impulsada por José Pedro Varela desde su rol en la DGIP. A partir de ese momento, la gimnasia se establece oficialmente como asignatura obligatoria dentro del currículo escolar. Este hecho no solo marcó un cambio de estatus legal, sino también una reconfiguración profunda del lugar del cuerpo en la escuela, que pasó a concebirse como un espacio de intervención sistemática por parte del Estado.

Una de las contribuciones fundamentales de esta investigación fue identificar el método desarrollado por Samuel W. Mason en Boston en 1863 como base del modelo de gimnasia adoptado por José Pedro Varela durante la reforma educativa. Aunque su nombre no figura en las actas ni en los documentos oficiales de la DGIP, el sistema de Mason fue ensayado previamente en la Escuela Elbio Fernández y posteriormente adaptado al contexto uruguayo. Este método proponía una estructura progresiva de ejercicios organizada por

zonas corporales, e integraba la música como recurso pedagógico para fomentar la coordinación y el desarrollo físico. Sin embargo, Varela optó por una versión simplificada, más adecuada a las limitaciones de infraestructura escolar y a la escasa formación especializada del cuerpo docente.

Esta investigación permitió establecer una triangulación conceptual y documental entre las propuestas pedagógicas de Juan Lalor y Herbert Spencer y las decisiones curriculares de la reforma educativa de 1877. Ambos autores concibieron la educación física de manera amplia e integral, incorporando dimensiones como el juego, el canto y los trabajos manuales, que hoy suelen pensarse como prácticas diferenciadas.

En 1876, Francisco Berra, en su proyecto de gimnasia de salón, retomó estas ideas: integró los juegos —en línea con la perspectiva de Spencer— y los trabajos manuales —en consonancia con la propuesta integral de Lalor—, asignándolos específicamente a las niñas, según una lógica de diferenciación de saberes por género. Posteriormente, fue la comisión encargada de revisar la legislación escolar vareliana la que formalizó los trabajos manuales, resignificándolos como parte esencial de la formación corporal y práctica del alumnado.

En cuanto a los juegos, su incorporación fue impulsada por Jacobo Varela a través de circulares oficiales hacia 1880, lo que muestra una resignificación progresiva de la educación física como campo pedagógico en expansión. Esta reconstrucción documental permite demostrar que la educación física escolar no emergió como un campo homogéneo ni cerrado, sino como una articulación de saberes pedagógicos preexistentes, recontextualizados por los actores de la reforma uruguaya con fines formativos, morales y sociales.

Además de los ejercicios gimnásticos, esta investigación permite recuperar otra dimensión corporal significativa en el modelo pedagógico vareliano: el canto escolar. Su inclusión junto a la gimnasia en la Escuela Elbio Fernández formó parte de una estrategia curricular integral, concebida por la SAEP durante el proceso de elaboración y fundamentación del plan de estudios, y orientada a la formación del cuerpo infantil.

Esta articulación respondió a influencias teóricas ya discutidas por sus miembros durante la etapa fundacional, como las de John Lalor y Gregory, cuyas ideas fueron citadas

expresamente en las actas de la SAEP y posteriormente publicadas por José Pedro Varela en la Enciclopedia escolar (1878–1879). Mientras Lalor valoraba el canto como una forma de ejercicio físico con implicancias morales e intelectuales, Gregory destacaba el valor educativo del ritmo, la voz y la respiración en la formación del carácter. Si bien ambas prácticas fueron declaradas obligatorias en la reforma de 1877, su institucionalización efectiva se consolidó progresivamente, y se visualiza con mayor claridad en la recontextualización de 1880 impulsada por Jacobo Varela mediante circulares oficiales.

De este modo, el canto escolar no solo fue entendido como una práctica estética, sino también como una estrategia pedagógica que contribuía al desarrollo del carácter, la disciplina y la expresión corporal. En conjunto, la convergencia entre gimnasia y canto evidencia que el cuerpo escolar fue concebido como un espacio de intervención multiforme, donde se integraban dimensiones rítmicas, expresivas y formativas orientadas a moldear subjetividades acordes con el ideal republicano

Como se desprende de esta reconstrucción conceptual y documental, la gimnasia escolar no fue una construcción aislada ni puramente local, sino una apropiación selectiva de modelos pedagógicos internacionales, adaptados a las necesidades y valores del proyecto republicano uruguayo. Esta resignificación permitió consolidar la gimnasia como un pilar estratégico dentro de la arquitectura curricular moderna y de la formación ciudadana en el sistema educativo del siglo XIX.

Las resistencias a su implementación, las limitaciones materiales y la escasa preparación del magisterio pusieron de relieve que la institucionalización de la educación física fue un proceso conflictivo, marcado por avances parciales y desafíos persistentes. Desde la perspectiva de Basil Bernstein, este período puede entenderse como un proceso de recontextualización pedagógica, mediante el cual discursos médicos, higienistas y morales fueron traducidos en prácticas escolares concretas. Así, lo que antes circulaba como prescripción científica o valor social pasó a implementarse como contenido educativo obligatorio.

En síntesis, la etapa de la obligatoriedad configuró una nueva racionalidad pedagógica centrada en el cuerpo. La gimnasia dejó de ser una actividad secundaria para transformarse en un componente esencial del currículo escolar. A través de esta práctica, el

aula se convirtió en un espacio privilegiado para inscribir valores higienistas, morales y disciplinarios, que reconfiguraron el currículo en clave de intervención sobre la infancia. El cuerpo infantil, normalizado en función de un proyecto republicano, articuló educación, ciudadanía y control social, estableciendo un vínculo duradero entre el ideal pedagógico y los valores modernos del Estado.

No obstante, la implementación efectiva de la gimnasia distó de ser homogénea. Las resistencias docentes —tanto ideológicas como prácticas—, la escasez de recursos, la debilidad formativa del magisterio y las limitaciones edilicias condicionaron su desarrollo cotidiano. A pesar de su inclusión como asignatura obligatoria, la educación física coexistió con una precariedad estructural que evidenció las tensiones entre el mandato normativo estatal y las posibilidades reales de aplicación. Este proceso reveló que la gimnasia, aunque instalada como mandato estatal, dependió en última instancia de las condiciones desiguales del sistema educativo y de las estrategias de apropiación que cada docente pudo construir en su práctica cotidiana.

El cierre temporal en 1882 no marca el fin del proceso histórico, sino el límite analítico de esta investigación, validado regionalmente en el Congreso Pedagógico Internacional de Buenos Aires como un punto de referencia para el proyecto educativo moderno.

El recorrido realizado a lo largo de esta tesis ha permitido reconstruir el proceso de institucionalización de la gimnasia escolar en Uruguay entre 1830 y 1882, articulando el análisis sociocultural con la historia de la educación. A través de la periodización propuesta —etapa ornamental, etapa fundacional y etapa de la obligatoriedad—, se mostró cómo las prácticas físicas fueron progresivamente integradas al sistema escolar, resignificando su función en el marco de diversas racionalidades pedagógicas, higienistas y políticas. Hacia comienzos de la década de 1880, los registros oficiales estimaban que la población escolar en Uruguay alcanzaba cerca del 23 % del total nacional.

Esta cifra permite dimensionar la magnitud del desafío que enfrentaba el sistema educativo para implementar la reforma y, en particular, incorporar la educación física en las aulas. En ese contexto, el país contaba con algo más de 500 maestros, una proporción

significativa de ellos mujeres, quienes asumían la responsabilidad de impartir las lecciones, muchas veces sin formación específica ni recursos suficientes.

La ausencia de una Escuela Normal pública limitaba severamente las posibilidades de profesionalizar la enseñanza de la gimnasia, mientras que la desigual distribución de escuelas públicas y privadas entre los departamentos reflejaba un sistema educativo fragmentado y desigual.

En este marco, la obligatoriedad de las lecciones físicas y gimnásticas —establecida como criterio de evaluación en los exámenes escolares— representaba una voluntad normativa ambiciosa que chocaba con limitaciones estructurales significativas para su implementación eficaz. Desde una perspectiva genealógica, este proceso se inscribe dentro de un dispositivo de gubernamentalidad que articuló saberes médicos, normas escolares y tecnologías de regulación corporal. Estas estrategias buscaron intervenir sobre la infancia, moldear hábitos funcionales al orden escolar y legitimar nuevas formas de autoridad pedagógica.

A lo largo de las etapas analizadas, las prácticas físicas mantuvieron su relevancia en el discurso educativo, aunque sus fundamentos evolucionaron: de ejercicios ornamentales vinculados al prestigio social, pasaron a concebirse como herramientas pedagógicas orientadas al orden higienista y moral.

La permanencia de estas prácticas, junto con la transformación de sus sentidos, evidencia la capacidad del sistema educativo para resignificar los saberes corporales en función de nuevas racionalidades pedagógicas. De este modo, la educación física se consolidó como una estrategia clave para articular el cuerpo escolar con un proyecto político y cultural más amplio, que buscaba adaptar la sociedad uruguaya a los desafíos de la modernidad.

El Congreso Pedagógico Internacional de Buenos Aires de 1882 reafirmó la importancia de estas prácticas corporales en el proyecto educativo rioplatense. Las discusiones sobre la gimnasia, la higiene y la moral reflejaron el peso adquirido por estos saberes en la configuración de una escuela moderna y disciplinada.

En síntesis, entre 1830 y 1882, la gimnasia escolar en Uruguay atravesó una transformación profunda: de ser una práctica ornamental, restringida a espacios privados y reservada a las élites, pasó a convertirse en parte esencial del currículo obligatorio en la escuela pública, resignificando su estatus simbólico y pedagógico.

Esta transición no solo implicó un cambio institucional, sino también un giro en su función social: el cuerpo infantil, anteriormente patrimonio casi exclusivo de las élites, pasó a ser incorporado por el Estado como objeto de formación pedagógica, en clave de ciudadanía, disciplina y progreso.

A lo largo de las tres etapas analizadas —la ornamental (1830–1867), la fundacional (1868–1876) y la de obligatoriedad (1877–1882)—, la educación física en el Uruguay decimonónico estuvo marcada por una constante negociación entre racionalidades diversas que definieron su rol pedagógico.

En la etapa ornamental, los ejercicios físicos se asociaron a una visión estética y elitista, configurando al cuerpo como símbolo de distinción social más que como objeto pedagógico. Su presencia en colegios privados y espacios de elite respondió, en gran medida, a criterios de prestigio institucional y reproducción cultural. Sin embargo, hacia el final de ese período, comenzaron a emerger reconfiguraciones incipientes, promovidas por nuevos actores, discursos médicos y saberes higienistas que ampliaron los horizontes formativos de las prácticas corporales.

Estas transformaciones aún no constituyeron un paradigma pedagógico consolidado, pero anticiparon la resignificación del cuerpo escolar que se profundizaría en la etapa fundacional. A partir de entonces, la educación física se integró progresivamente al currículo como herramienta de disciplinamiento, formación ciudadana y modernización educativa, abriendo paso a su posterior institucionalización como saber obligatorio en la escuela pública.

Más allá de las lecciones físicas y gimnásticas, la gimnasia se transformó en un dispositivo de normalización del cuerpo infantil, inscrito en un proyecto republicano que articuló educación, ciudadanía y control social. Esta articulación consolidó un vínculo duradero entre el cuerpo escolar y las aspiraciones políticas y culturales del Uruguay,

sentando las bases para una forma de escolarización orientada al progreso, la disciplina y la construcción de un orden moderno.

5.1 Fuentes y Bibliografía

Fuentes inéditas

ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN. Archivo personal de Eduardo Acevedo. Año 1839. Montevideo. Caja N° 1, “*Gimnasio y Colegio Nacional*”, carpeta N° 19.

ARCHIVO HISTÓRICO DE MONTEVIDEO. [1858]. Montevideo. Expedientes de la Junta Económico-Administrativa de Montevideo. Caja 14.

Fuentes hemerográficas

El Maestro. Montevideo, 1875-1882.

El Monitor de la Educación Común. Argentina. 1882-1886.

El Universal. Montevideo, 1830-1837.

La Educación Popular. Revista, Montevideo. 1869.

La Mariposa. Montevideo, 1851-1852.

La Revista Oficial en 1838-1839.

La Escuela Moderna. (1892). *Revista Pedagógica Hispano-Americana*, Año II, marzo, N.º 12. Acomodar esta revista.

Referencias Bibliográficas

Aisenstein, Á. y P. Scharagrodsky (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar argentina: cuerpo, género y pedagogía, 1880–1950*, Buenos Aires, Prometeo.

Alonso Criado, M. (1878). *Colección legislativa de la República Oriental del Uruguay: recopilación cronológica de las leyes, decretos, resoluciones gubernativas, tratados internacionales, acordadas del tribunal y demás disposiciones de carácter permanente sancionadas con fuerza de ley desde la independencia de la República hasta nuestros días* (t. IV, 1873 a 1878), Montevideo, Imprenta Rural.

Álvarez Ferretjans, D. (2008). *Historia de la prensa en el Uruguay*, Montevideo, Búsqueda-Fin de Siglo.

Altamirano, C. (2013). “*Intelectuales: nacimiento y peripecia de un nombre*”, *Revista Nueva Sociedad*, (245), pp. 39–53.

- Aranco Bagnasco, A. (2021). Positivismo, enseñanza e higiene en Francisco Antonio Berra (1875–1900), Tesina de grado, Montevideo, Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Araújo, O. (1897–1898). Legislación escolar cronológica, t. 1 (1877–1880), t. 2 (1881–1891), Montevideo, Dornaleche y Reyes, Editores.
- (1900). Prolegómenos de la legislación escolar vigente, Montevideo, Dornaleche y Reyes, Editores.
- (1911) Historia de la escuela uruguaya, Montevideo, El Siglo Ilustrado.
- Ardao, A. (1950). La Universidad de Montevideo: su evolución histórica, Montevideo, Revista del Centro de Estudiantes de Derecho, N° 81.
- (1968). Espiritualismo y positivismo en el Uruguay, Montevideo, Universidad de la República.
- (1971). Etapas de la inteligencia uruguaya, Montevideo, Universidad de la República, Departamento de Publicaciones.
- Aróstegui, J. (1994). La investigación histórica: teoría y método, Barcelona, Crítica.
- Bernstein, B. (1990). Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural, Barcelona, El Roure Editorial.
- (2003a). Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica, Madrid, Ediciones Morata.
- (2003b). La estructuración del discurso pedagógico: clase, códigos y control, vol. IV, Madrid, Ediciones Morata.
- Barran, J. P. (1995). Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos: la invención del cuerpo, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- (2012). Historia de la sensibilidad en el Uruguay, t. I y II, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- Berra, F. A. (1876). Proyecto de Reglamento General para las Escuelas Públicas de todo el Estado, Montevideo, Comisión de Instrucción Pública, Imprenta de La Tribuna.
- (1878). Apuntes para un curso de pedagogía, Montevideo, Sociedad de Amigos de la Educación Popular.
- (1886). La salud y la escuela, Montevideo, Imprenta Jacobo Peuser.

- (1888). Noticia de José Pedro Varela y su participación en la reforma escolar del Uruguay, Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.
- Blanco, R. V. (1948). Educación física: un panorama de su historia, Montevideo, Impresora Adroher.
- Bourdieu, P. (1993). Deporte y clase social, en: J. I. Barbero (ed.) Materiales de sociología del deporte, Madrid, La Piqueta, pp. 57–82.
- (1997). Capital cultural, escuela y espacio social, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- (1998). La distinción: criterios y bases sociales del gusto, Madrid, Taurus.
- (1999). Intelectuales, política y poder, Buenos Aires, Eudeba.
- (2002). Campo de poder, campo intelectual: itinerario de un concepto, Buenos Aires, Montessor.
- Bralich, J. (1996). Una historia de la educación en el Uruguay: del Padre Astete a las computadoras, Montevideo, Fundación de Cultura Universitaria.
- Brunel, A. (1862). Sobre higiene y observaciones relativas a la de Montevideo. Imprenta de La Reforma Pacífica.
- Burke, P. (2002). Historia social del conocimiento: de Gutenberg a Diderot, Barcelona, Paidós.
- Caruso, M. y I. Dussel (1999). La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar, Buenos Aires, Santillana.
- Capocasale, A. (2013). “Aspectos metodológicos para el abordaje de la realidad educativa: la investigación educativa cualitativa y presentación de dos métodos”, Quehacer Educativo, agosto, Montevideo.
- Caetano, G. y J. Rilla (2016). Historia contemporánea del Uruguay: de la colonia al Mercosur, Montevideo, CLAEH-Fin de Siglo.
- Código de la Universidad Mayor de la República Oriental del Uruguay (1849). Mandado a publicar por el Exmo. Gobierno, Montevideo, Imprenta Uruguaya.
- Colonna, S. (1878) “IV - De la pedagogía”, en: J. P. Varela (dir.). La Enciclopedia de la Educación, Montevideo, Imprenta de El Ferrocarril, pp. 647–661.

- Crisorio, R. (2010). Homero y Platón: dos paradigmas de la educación corporal, Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.432/te.432.pdf>
- De Salterain, E. (1946). José María Montero, Francisco Berra y la reforma escolar, Montevideo, Instituto de Estudios Superiores, Publicación n.º 2, Talleres L.I.G.U.
- De Marco Núñez, A. (2019). Inmigración y prácticas escolares: aportes de los maestros extranjeros a la enseñanza primaria en Montevideo, Cerro Largo y Soriano (1851–1877), Tesis de maestría, Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12008/21696>
- De Vedia, A. (1878). Departamento de Montevideo: informe correspondiente al año 1878 presentado por el Inspector Departamental de Primaria, D. Juan Manuel De Vedia, en: J. P. Varela (1879), Presentada a la Dirección General de Instrucción Pública por el Inspector Nacional de Instrucción Pública, D. José Pedro Varela, t. II, Montevideo, Imprenta La Tribuna, pp. 568–639.
- Dussel, I. y M. Caruso. (1999). La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar, Buenos Aires, Santillana.
- Dogliotti, P. (2014). Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de educación física en Uruguay (1874–1948), Montevideo, Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, CSE.
- (2015). Educación del cuerpo y sus discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874–1948), Montevideo, Universidad de la República.
- (2018). La configuración de la educación física en el Uruguay, en: A. Palomeque (coord.), Historia de la educación uruguaya, t. 4, vol. 2: La educación uruguaya 1930–1985, Montevideo, Ediciones de la Plaza, pp. 257–276.
- ; Scarlato, I. (2018) “Configuraciones sobre el juego y el tiempo libre: un análisis de las políticas de educación física en el Uruguay (1876 -1915)” En: Dogliotti, Paola (Coord.) Cuerpo, currículum y discurso. Un análisis de políticas de educación física en el Uruguay. Biblioteca Plural. CSIC. Udelar. Uruguay. pp. 75 – 100.
- Echenique, C. (1981). Las ideas pedagógicas del Dr. Francisco Berra y su aporte al americanismo filosófico, Montevideo, Barreiro y Ramos.

- Elias, N. y E. Dunning (1992) *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México / Madrid / Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Espiga, S. (2015). *La infancia normalizada: libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya, 1885–1918*, Montevideo, Antítesis.
- (2024). *Infancias imaginadas: relatos, disputas y representaciones sociales a inicios del siglo XX en Uruguay*, Montevideo, Telar Ediciones.
- (2018). Maternidad, medicina e higienismo en los manuales médicos. Montevideo segunda mitad del siglo XIX. *Revista de historia Bilros: Historia(s), Sociedade(s), e Cultura(s)*. 6(13). ISSN: 2357-8556. Recuperado de <https://seer.uce.br/?journal=bilros&page=article&op=view&path%5B%5D=3509&PATH%5B%5D=264>.
- Fernández Amodio, L. (2022). *Ir hacia el río en Montevideo entre 1829 y 1862: una mirada hacia las aguas cotidianas y una historia sobre los baños de mar*, Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2869/te.2869.pdf>
- Fernández, S. (1945). *Diccionario uruguayo de biografías, 1810–1940*, Montevideo, Editorial Amerindia.
- Foucault, M. (1981). “La gubernamentalidad”, en: M. Foucault, *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta, pp. 9–26.
- (1991). *Las palabras y las cosas*, Ciudad de México, Siglo XXI.
- (1992). *Historia de la sexualidad. Tomo I: La voluntad de saber*, Madrid, Siglo XXI.
- (2004). *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Valencia, T. G. Ripol.
- (1992b). *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Galak, E. (2014). *Esbozos de una teoría de la práctica de educar: Pierre Bourdieu, educación de los cuerpos, violencia y capital simbólico*. [Referencia incompleta, falta completar].

- Gleyse, J. (2011). “La metáfora del cuerpo máquina en la educación física en Francia (1825–1835)”, en: P. Scharagrodsky (comp.), *La invención del “homo gymnasticus”*. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente, Buenos Aires, Prometeo, pp. 77–95.
- Instituto I.P. (1848). *Constitución del Reglamento del Instituto de Instrucción Pública*, Montevideo, Imprenta del 'Comercio del Plata'.
- Langlade, A. y N. R. de Langlade. (1970). *Teoría general de la gimnasia*, Buenos Aires.
- Lalor, J. (1878). «XIV - Naturaleza y valor de la educación», en: J. P. Varela (dir.), *La Enciclopedia de la Educación*, Montevideo, Imprenta de El Ferrocarril, pp. 283–293.
- Lapiente, L. (1861, enero). *Educación común. Semanario Uruguayo*, Año 1, (25), pp. 54–55.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria*, Barcelona, Paidós.
- Lima, A. (2008). *Elogio a la perfección o miedo a la im-perfección. Eugenesia: ¿Origen de la intervención estatal en las actividades físicas? (1875–1925)*, Montevideo, Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales.
- Markessinis, A. (1995) *Historia de la danza desde sus orígenes*, Madrid, Librerías Deportivas Esteban Sanz Martiel.
- Mena, S. y Á. Palomeque. (2009). *Historia de la educación uruguaya; tomo 1: La educación oriental (1730–1830); tomo 2: La educación uruguaya (1830–1886)*, Montevideo, Ediciones de la Plaza, 2009 (t. 1), 2011 (t. 2).
- Mehel, E. (1986). “Sobre la historia del concepto gimnástica”, en: Citus, Altius, Fortius, separata del tomo IV, fascículo 2, Madrid, INEF.
- Pivel Devoto, J. y A. Ranieri de Pivel Devoto. (1973). *El Uruguay a fines del siglo XIX* (N.º 36), Colección Cien Temas Básicos, Montevideo, Editorial Medina.
- Ramos, L. (2021). *Las señoritas: historia de las maestras estadounidenses que Sarmiento trajo a la Argentina en el siglo XIX*, Buenos Aires, Lumen.
- Rilla, J. (2008). *La actualidad del pasado: usos de la historia en la política de partidos del Uruguay (1942–1972)*, Buenos Aires, Sudamericana, Colección Debate.

- Rodríguez, R. (2011). “Una conciencia y un corazón rectos en un cuerpo sano: educación del cuerpo, gimnástica y educación física en la escuela primaria uruguaya de la reforma”, en: P. Scharagrodsky (comp.), *La invención del “homo gymnasticus”*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 477–496.
- (2017). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876–1939)*, Montevideo, Universidad de la República, CSIC.
- (2018). Sobre el saber y el conocimiento del cuerpo en la educación física: elementos para un balance a partir de la experiencia uruguaya. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Estudios Socioculturales del Deporte*, 9(2), 52-64. <https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/61260>
- Rodríguez Villamil, S. (2008). *Las mentalidades dominantes en Montevideo*, Montevideo, Banda Oriental.
- Ruggiano López, G. (2016). *Ser un cuerpo educado: urbanidades en el Uruguay (1875–1918) / Ser um corpo educado: urbanidades no Uruguai (1875–1918)*, Campinas, Universidade Estadual de Campinas.
- SAEP (1900). *Registros sociales*. Sociedad de Amigos de la Educación Popular. Escuela Elbio Fernández. 1868–1900, Montevideo, Tipografía y Encuadernación al Libro Inglés.
- Oddone, J. (1966). *La formación del Uruguay moderno: la emigración y el desarrollo económico-social*, Buenos Aires, Eudeba.
- Oddone, J. y M. París de Oddone. (1971). *Historia de la Universidad de Montevideo: la universidad vieja, 1849–1885*, Montevideo, Universidad de la República, Departamento de Publicaciones.
- Palomeque, A. (2022) *José Pedro Varela, un personaje trágico*, Montevideo, Tradinco.
- Pérez Monkas, G. (2016). *La (des)aparición de las prácticas corporales sometidas: una arqueología en el Uruguay del siglo XIX (1861–1871)*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Secretaría de Posgrado.
- Pérez, G. (2019). *La (desaparición) de las prácticas corporales implicadas. Arqueología en el Uruguay en el siglo XIX (1861–1871)*, Montevideo, Editar, Biblioteca Plural.

- Piotti, D. (2000). *El Elbio: una institución privada con vocación pública (1868–1998)*, Montevideo, SAEP, Imprenta Tradinco.
- Pivel Devoto, E. y A. Ranieri de Pivel Devoto. (1973). *Alcira: intentos de consolidación nacional (1860–1875)*, Montevideo, Editorial Medina.
- Real de Azúa, C. (1981). *El patriciado uruguayo*, Montevideo, Banda Oriental.
- (1990). *Los orígenes de la nacionalidad uruguaya*, Montevideo, Arca.
- Scarone, A. (1937). *Uruguayos contemporáneos: nuevo diccionario de datos biográficos y bibliográficos*, Montevideo, Barreiro y Ramos.
- (1940). “La prensa periódica del Uruguay de los años 1852 a 1865”, en: *Revista Nacional*, tomo X, n.º 26, Montevideo.
- (1940) “La prensa periódica del Uruguay de los años 1866 a 1880”, en: *Revista Nacional*, tomo X, n.º 29, Montevideo.
- Scharagrodsky, P. (2006). “Los ejercicios militares en la escuela argentina: modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX”, en: Á. Aisenstein y P. Scharagrodsky, *Tras las huellas de la educación física escolar argentina*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 105–133.
- (2011) “Presentación”, en: P. Scharagrodsky (comp.), *La invención del “homo gymnasticus”*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 15–20.
- Soares, C. (2006). “Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias”, en: R. Rozengardt (coord.), *Apuntes de historia para profesores de educación física*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 223–242.
- Spencer, H. (1884). *De la educación intelectual, moral y física*, Trad. Siro García del Mazo, Segunda edición en vista de la inglesa de 1883, Madrid, Librería de Victoriano Suárez.
- Vidal, J., A. Vargas, P. Semidel, S. Guerrero y A. Bomben. (1838). *Abertura, programa y constituciones del Colegio Oriental de Humanidades de los Santos Apóstoles y Patronos San Felipe y Santiago*, Montevideo, Imprenta de la Caridad.
- Varela, J. P. (1874). *La educación del pueblo*, Montevideo, Tipografía de “La Democracia”.
- (1876). *De la legislación escolar*, Montevideo, Imprenta de “El Nacional”.
- (1878, t. 1; 1879a, t. 2). *La Enciclopedia de la Educación*, Montevideo, Imprenta de El Ferrocarril.

- (1879). Memoria correspondiente al período transcurrido desde el 24 de agosto de 1876 hasta el 31 de diciembre de 1878, Montevideo, Imprenta a vapor de La Tribuna.
- (1881). Memoria correspondiente a los años 1879 y 1880, Montevideo, Imprenta de La Idea, de Flores Hnos.
- Vigarelo, G. (2005). Corregir el cuerpo: historia de un poder pedagógico, Buenos Aires, Nueva Visión.
- (2011). “La invención de la gimnasia en el siglo XIX: nuevos movimientos y nuevos cuerpos», en: P. Scharagrodsky (comp.), La invención del “homo gymnasticus”, Buenos Aires, Prometeo, pp. 23–36.
- Viñao, A. (1996). “Espacio y tiempo. Educación y escuela», en: Cuadernos del IMCED, México, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Zinola, P. (2020). Trayectos de la gimnasia en la conformación de una educación física especializada en infancia: un análisis del caso uruguayo, Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.udocz.com/apuntes/911589/tesis-maestria-zinola-1>

Referencias bibliográficas en la web

- Alonso, M. (1878). Colección legislativa de la República Oriental del Uruguay, o sea, recopilación cronológica (1873–1878), tomo 4, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2017. Recuperado de: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/coleccion-legislativa-de-la-republica-oriental-del-uruguay-o-sea-recopilacion-cronologica--por-matias-alonso-criado--tomo-4/>
- Barañano Letamendía, K. M. de (1985). Ensayos sobre danza, Kobie (Serie Bellas Artes), 3, Bilbao, Bizkaiko Foru Aldundia - Diputación Foral de Bizkaia. Recuperado de: <https://www.bizkaia.eus>.
- Bralich, J. (2011) “José Pedro Varela y la gestación de la escuela uruguaya”, Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 13(17), pp. 43–70. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/869/86919325003.pdf>

Espiga, S y Osta, L. (2018). Maternidad, medicina e higienismo en los manuales médicos. Montevideo segunda mitad del siglo XIX. Revista de Historia Bilros: Historia (s), Sociedad (s), e Cultura(s).

Recuperado de: <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/64888?mode=full>

Ferrari, J. (2013). Vida y obra del doctor André Adolphe Brunel, cirujano naval. Ciclo de Conferencias. Academia ROU de Historia Marítima y Fluvial. Recuperado de <https://suhm.uy/wp-content/uploads/2023/04/Vida-y-obra-del-doctor-Adolphe-Brunel-2013.pdf>

Galak, E. (2021). “El cuerpo en la cultura y la cultura en el cuerpo”, en: M. E. Aguirre Lora (ed.), Desplazamientos: educación, historia, cultura, México, UNAM, pp. 121–143. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.6893/pm.6893.pdf>

Greising, C. (2006). “¿Formar uruguayos?, ¿educar alemanes? El caso del Colegio Alemán de Montevideo en el debate por la educación (1857–1920)”, Cuadernos del CLAEH, 93(2), pp. 105–129. Montevideo.

Recuperado de: <https://ojs.clah.edu.uy/publicaciones/index.php/cclach/article/view/75>

Faget, G. (2024). Algunos problemas y debates historiográficos en la enseñanza de la Historia de la Educación en Uruguay. En S. Espiga (Coord.), “Estudios sobre historia social de la educación en Uruguay: debates, sujetos, prácticas y discursos” (vol. 2, pp. 11–30). Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación. Recuperado de: <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2609?show=full>

Pérez Monkas, G. y A. Fernández Vaz (2021). “Juego y escuela: aportes arqueológicos para pensar el juego y su inscripción en el discurso escolar en Uruguay”, Historia de la Educación en América Latina.

Recuperado de: <https://doi.org/10.21680/2596-0113.2021v4n0ID26149>

Torreadella, X. (2015). “Orígenes de la educación física en las escuelas públicas: el caso particular del ayuntamiento de Barcelona durante el siglo XIX”, Revista Cabás: Patrimonio Histórico Educativo, 13, pp. 38–69. Recuperado de <http://revista.museca.es>

Vásquez, M. (2024). “Las maestras en la reforma vareliana”, en: S. Espiga (coord.), Estudios sobre la historia social de la educación en Uruguay: debates, sujetos, prácticas y discursos, vol. 2, Montevideo, ANEP, CFE, pp. 63–78.

Recuperado de: <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2609>

Viñao, A. (1993). “El espacio escolar. Introducción”, Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación, 12.

Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/02120267/article/view/10113/10529>

	Expediente Nro. 008421-000009-25 Actuación 2	Oficina: UNIDAD DE EDUCACIÓN PERMANENTE - CENTRO MONTEVIDEO - ISEF Fecha Recibido: 08/05/2025 Estado: Cursado
--	---	---

TEXTO

Montevideo, 16 de mayo de 2025.

Se adjunta resolución de la Comisión de posgrado de sesión ordinaria de fecha 08/05/25.

Pase a consideración de Comisión Directiva.

Firmado electrónicamente por SANDRA MARTHA MIGUEZ GONZALEZ el 16/05/2025 12:00:46.

Nombre Anexo	Tamaño	Fecha
008421-000009-25-1.pdf	209 KB	16/05/2025 11:38:41



Instituto Superior
de Educación Física
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Departamento de Secretaría
Secretaría de Comisiones

Comisión Asesora: de Posgrado

Expediente N° 008421-000009-25

Fecha 15/05/25

Asunto: EL MAESTRANDO ALEX LIMA C.I. 3.603.045-7, SOLICITA CONFIRMACIÓN DEL TRIBUNAL PARA LA DEFENSA DE TESIS

Acuerdo de la comisión:

Visto el expediente 008421-000009-25 EL MAESTRANDO ALEX LIMA C.I. 3.603.045-7, SOLICITA CONFIRMACIÓN DEL TRIBUNAL PARA LA DEFENSA DE TESIS

La comisión de posgrado de ISEF en su sesión ordinaria, de fecha 08/05/25, aprobó el tribunal integrado por:

Dr. Gianfranco Ruggiano (Instituto Superior de Educación Física)
Dr. Eduardo Galak (UNLP)
Dr. Pablo Scharagrodsky (UNPL y UNQ)
Alterno: Dr. Raumar Rodríguez Giménez.
Presidente del tribunal: Dr. Gianfranco Ruggiano

Integrantes presentes:

- ☐ Dirección:
☐ Orden Docente:
☐ Orden de Egresados:
☐ Orden Estudiantil:
☐ Funcionarios TAS:

Si	No	FS
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐

Observaciones

Presentes: Andrés González, Karen Kühlsen, Liber Benitez,
Representación estudiantil: Joaquín Viroga, Paula Eastman

Actua en la secretaría de la comisión: Sandra Míguez



www.isef.edu.uy

MONTEVIDEO
2480 0102 - 2486 1866
Parque Battlle s/n
comunicacion@isef.edu.uy

PAYSANDÚ CUP
4722 0221 - 4723 8342
Florida 1051
comunicacion@cup.edu.uy
www.cup.edu.uy

MALDONADO CURE
4223 6595 (int.110)
Calle Burnett casi M. Chiossi
(Tribuna Este del Campus Municipal)
secretaria@curemaldonado.edu.uy
www.cure.edu.uy