

La gimnasia de salón escolar en Uruguay desde una perspectiva iconotextual y transnacional (1855–1881)

School Indoor Gymnastics in Uruguay from an Iconotextual and Transnational Perspective (1855–1881)

Alex Lima Herrera*

Paola Dogliotti Moro**

Silvana Espiga Dorado***

Resumen

Este artículo analiza la escolarización de la gimnasia de salón sin aparatos en Uruguay entre 1855 y 1881. Desde una perspectiva histórico-sociocultural y transnacional, reconstruye una cadena de circulación y recontextualización que conecta manuales europeos y estadounidenses con la reforma varelana. El corpus reúne manuales, prensa pedagógica, normativa, programas e informes. Mediante una comparación iconotextual por zonas cor-

* Doctorando en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (FHCE-Udelar). Secretaría Nacional del Deporte. Dirección General de Educación Secundaria, Administración Nacional de Educación Pública (DGES-ANEP), Uruguay. ORCID: [<https://orcid.org/0009-0007-1890-9334>]. Correo electrónico: [aprenderapensar3@gmail.com].

** Doctora en Ciencias de la Educación. Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República, Uruguay. Integra el Sistema Nacional de Investigadores (SNI-ANII). ORCID: [<https://orcid.org/0000-0002-1913-8099>]. Correo electrónico: [paoladogliottimoro@gmail.com].

*** Doctora en Educación. Consejo de Formación en Educación (CFE-ANEP) y FLACSO Uruguay. Integra el Sistema Nacional de Investigadores (SNI-ANII). ORCID: [<https://orcid.org/0000-0003-3970-8033>]. Correo electrónico: [silvanaespiga@gmail.com].

Cómo citar este artículo:

Lima Herrera, A., Dogliotti Moro, P. y Espiga Dorado, S. (2026). La gimnasia de salón escolar en Uruguay desde una perspectiva iconotextual y transnacional (1855-1881). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 14(27), 1-27. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v14i27.773>



porales y un análisis de las mediaciones pedagógicas y administrativas, se identifica una continuidad del repertorio gestual junto con una transformación de sus modos de transmisión: consignas breves, series, lateralidad, repetición, conteo y conducción simultánea. El estudio muestra que la obligatoriedad curricular de la gimnasia se consolidó mediante dispositivos de programación, orientación docente, evaluación y registro administrativo. Se concluye que su escolarización respondió a una apropiación selectiva que convirtió gestos preexistentes en secuencias enseñables, observables y regulables dentro de la clase.

Palabras clave: circulación transnacional; escolarización; gimnasia escolar; manuales pedagógicos.

Abstract

This article examines the schooling of apparatus-free indoor gymnastics in Uruguay between 1855 and 1881. From a historical, sociocultural, and transnational perspective, it reconstructs a chain of circulation and recontextualization linking European and U. S. manuals to Varela's educational reform. The corpus comprises manuals, pedagogical periodicals, regulations, curricula, and reports. Through an iconotextual comparison by body region and an analysis of pedagogical and administrative mediations, the study identifies continuity in the gestural repertoire alongside a transformation in its modes of transmission: brief commands, series, laterality, repetition, counting, and simultaneous group instruction. The study shows that the compulsory status of gymnastics in the curriculum was consolidated through mechanisms of programming, teacher guidance, assessment, and administrative record-keeping. It concludes that its schooling resulted from a selective appropriation that transformed preexisting gestures into teachable, observable, and regulable classroom sequences.

Keywords: transnational circulation; schooling; school gymnastics; pedagogical manuals.

Introducción

En la segunda mitad del siglo XIX, la escolarización pública en el espacio del Río de la Plata no sólo reorganizó los tiempos destinados a la lectura, la escritura y el cálculo, sino que también reconfiguró prácticas corporales que circulaban por fuera de la escuela y que, al ingresar al aula, cambiaron de sentido, de forma y de régimen de ejecución. Entre ellas, la gimnasia de salón sin aparatos —practicable en interiores y adaptable a las condiciones ordinarias de la clase— adquirió una relevancia creciente hasta consolidarse como contenido obligatorio de la escuela pública uruguaya.

En perspectiva regional e internacional, distintos estudios han mostrado que la constitución de la educación física escolar y la pedagogización del cuerpo formaron parte de procesos más amplios de escolarización, medicalización e higienización (Aisenstein, 2003, 2006, 2007; Aisenstein y Scharagrodsky, 2006; Scharagrodsky, 2008, 2011; Soares, 2008; Vigarello, 2011). A este marco se suman los estudios sobre internacionalización educativa y circulación transnacional de saberes, ideas y modelos pedagógicos, que permiten atender no sólo a sus desplazamientos entre espacios nacionales, sino también a los procesos de traducción, selección y apropiación que acompañaron esos recorridos (Caruso y Tenorth, 2011; Levoratti y Scharagrodsky, 2024). En el caso mexicano, investigaciones sobre la incorporación de la gimnasia y otras prácticas corporales en instituciones educativas han examinado las articulaciones entre ejercitación, higiene, género y regulación de los cuerpos (Capistrán López, 2023; Galán Tamés, 2021).

Este artículo examina ese proceso a partir de una cadena de circulación, traducción, adaptación y recontextualización pedagógica que vincula los ejercicios de interior formulados por Daniel Gottlob Moritz Schreber,¹ su reformulación editorial en Diocletian Lewis,² su reorganización didáctica para la enseñanza colectiva en Samuel W. Mason³ y su apropiación escolar en el marco de la reforma educativa uruguaya impulsada por José Pedro Varela.⁴

Uno de los puntos de partida documentales de esa tradición manualística es *Ärztliche Zimmerymnastik* (publicado en alemán por Schreber en 1855). Para este trabajo se consultó la traducción de 1880, obra en la que Schreber propuso un sistema de ejercicios “de interior” ejecutables sin aparatos ni asistencia, orientado al cuidado corporal, la higiene y la corrección postural. Sin embargo, el

¹ Daniel Gottlob Moritz Schreber (1808-1861) fue un médico alemán vinculado a la higiene, la ortopedia y la educación corporal. Sus trabajos sobre gimnasia doméstica, médica e higiénica no se dirigieron exclusivamente a la infancia, sino que procuraron intervenir en la regulación cotidiana del cuerpo en el ámbito familiar, articulando prevención, fortalecimiento físico y corrección postural.

² Diocletian Lewis, conocido como Dio Lewis (1823-1886), fue un médico y reformador estadounidense asociado a la difusión de la *new gymnastics*. En 1861 abrió en Boston el *Normal Institute for Physical Training*, experiencia decisiva en la formación de docentes y en la expansión de ejercicios físicos adaptados a mujeres, niños y espacios escolares.

³ Samuel W. Mason fue autor de *Manual of Gymnastic Exercises for Schools and Families* (1863) y se desempeñó como *master* de la *Eliot School* en Boston. Su manual reorganizó los ejercicios de interior en una secuencia breve, ordenada y fácilmente reproducible, compatible con la enseñanza colectiva, la conducción simultánea del grupo escolar y la dinámica cotidiana del aula.

⁴ José Pedro Varela (1845-1879) fue una de las figuras centrales del reformismo educativo uruguayo en la década de 1870. Su nombre se asocia de modo decisivo con la reorganización de la enseñanza primaria y con la formulación de un proyecto de modernización escolar de fuerte gravitación en la historia educativa del país.

problema histórico no sólo consiste en identificar el origen de una serie de movimientos, también exige explicar cómo ese conjunto de ejercicios, inicialmente concebido en clave de cuidado individual, llegó a estabilizarse como práctica colectiva, conducida por docentes, incorporable a la rutina escolar y susceptible de observación, corrección e inspección.

En esa línea, una amplia literatura ha subrayado el peso del saber médico-higienista y de la cultura impresa en la legitimación, circulación y reformulación pedagógica de estos ejercicios, tanto en el plano de la manualística como en el de los impresos escolares y pedagógicos (Espiga Dorado, 2015, 2021; Moreno *et al.*, 2023; Puchta y Linhales, 2022; Quitzau y Moreno, 2021a, 2021b; Quitzau y Soares, 2016; Soares, 2013; Torrebadella-Flix, 2014). Estas investigaciones resultan especialmente relevantes para el presente trabajo porque permiten situar los manuales de gimnasia no sólo como soportes de prescripción corporal, sino también como objetos de edición, circulación y apropiación pedagógica en contextos históricos diversos. Para el caso uruguayo, los estudios sobre la escolarización del cuerpo, las políticas de educación física y las configuraciones del juego y del tiempo libre han permitido reconstruir las condiciones institucionales y discursivas dentro de las cuales estas prácticas adquirieron nuevos sentidos escolares (Dogliotti y Scarlato, 2018; Rodríguez Giménez, 2013, 2019; Dogliotti, 2015; Espiga Dorado, 2015, 2021; Lima, 2025). En particular, Dogliotti (2015) ha subrayado el peso que tuvo la gimnasia de origen sueco en la educación física uruguaya. Sin desconocer la relevancia de esa lectura para comprender la configuración posterior del campo, este artículo sostiene que, en el periodo estudiado, la gimnasia de salón escolarizada en Uruguay respondió de manera más inmediata a una cadena de traducción, adaptación y recontextualización pedagógica que enlaza el espacio germano, la mediación bostoniana y su apropiación rioplatense por medio de impresos, recomendaciones y usos escolares específicos.

La hipótesis que guía este trabajo sostiene que la clave de ese pasaje no radicó en la invención de movimientos nuevos en la escuela, sino en la transformación de cómo se transmite. El gesto se volvió consigna breve, serie graduada, alternancia derecha-izquierda y repetición estandarizada bajo una sincronía colectiva que hizo visible la corrección y permitió uniformar ritmos de ejecución. En ese desplazamiento, el ejercicio dejó de ser únicamente una recomendación higiénica para convertirse en una tecnología de clase.

Desde una perspectiva transnacional, este proceso no puede comprenderse sin atender a canales de observación, traducción, recomendación y apropiación

que articularon experiencias educativas del Atlántico norte con reformas locales. Entre los indicios de esa circulación se encuentra el testimonio de Domingo F. Sarmiento,⁵ quien en 1866 registró los ejercicios gimnásticos sin aparatos observados en Lexington y su utilización en escuelas y colegios (Sarmiento, 1866: 181). Más que demostrar por sí sola una transferencia directa, la referencia permite situar estas prácticas dentro del horizonte de observación pedagógica rioplatense de la época.

En esta reconstrucción, Lewis y Mason constituyen dos eslabones de la cadena; las operaciones específicas de adaptación editorial y formalización didáctica realizadas por ambos se examinan en los apartados siguientes.

Con todo, persiste un vacío analítico: explicar, con evidencia empírica detallada, la mediación didáctica que volvió esos ejercicios compatibles con la enseñanza colectiva y, más tarde, con su fijación como contenido escolar obligatorio. Esto exige reconstruir cómo se ordenó el grupo, cómo se marcó el ritmo, cómo se volvió observable la corrección del movimiento y cómo se estandarizó su ejecución dentro de la vida escolar cotidiana. Tampoco abundan antecedentes centrados específicamente en la manualística de la gimnasia escolar en Uruguay para el periodo seleccionado, ni en sus modos de circulación y apropiación desde una perspectiva transnacional.

José Pedro Varela ocupó un lugar central en la implementación de la reforma escolar de 1877 desde su función en la Dirección General de Instrucción Pública. Durante su gestión, la enseñanza primaria fue reorganizada sobre bases modernas, racionalizadas y expansivas. En ese contexto escolar, la gimnasia de salón fue incorporada no sólo como una recomendación general vinculada al cuidado del cuerpo, sino como un contenido inscripto en una nueva economía del tiempo escolar, del orden del aula y de la conducción simultánea de los alumnos. El problema, por tanto, no remite únicamente a la circulación de ideas pedagógicas entre Europa, Estados Unidos y el Río de la Plata, sino también a las condiciones concretas bajo las cuales esas ideas pudieron traducirse en una práctica escolar específica dentro de la reforma uruguaya.

En este punto, el artículo dialoga también con estudios clásicos sobre la reforma educativa uruguaya y sobre la figura de Varela, en particular con los apor-

⁵ Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) fue un escritor, pedagogo y político argentino cuya producción incidió de manera relevante en los debates educativos rioplatenses del siglo XIX. La referencia citada proviene del informe elaborado durante su misión como Enviado Extraordinario y Ministro Plenipotenciario de la República Argentina ante el gobierno de Estados Unidos.

tes de Barrán (1994), Bralich (1987, 2011), De Blixen (1948) y, más recientemente, Palomeque (2022).

Para abordar este problema, el artículo se organiza en cuatro secciones, además de las consideraciones finales. En la primera se presentan el corpus documental y la estrategia metodológica. En la segunda se reconstruye la circulación y reformulación de la gimnasia de interior entre el espacio germano, Boston y el Río de la Plata, atendiendo especialmente al papel de Lewis y Mason. En la tercera se realiza un análisis comparativo iconotextual, organizado por zonas corporales, entre los manuales de Schreber, Mason y Varela. La cuarta examina la recontextualización uruguaya de la gimnasia de salón y su progresiva inscripción curricular, pedagógica y administrativa entre 1877 y 1881. El trabajo busca mostrar que el pasaje del manual a la norma escolar no fue lineal ni automático, sino el resultado de una serie de mediaciones pedagógicas, editoriales y administrativas que hicieron posible la escolarización de una práctica corporal, inicialmente formulada en clave médico-higiénica y aún no constituida como saber escolar.

Fuentes y método

Este trabajo parte de un criterio de prudencia historiográfica: un argumento se fortalece cuando convergen evidencias de distinta naturaleza (Bloch, 1982). Con ese propósito, se construyó un corpus mixto que permite observar un mismo proceso en textos, normativas e imágenes, y reconstruir no sólo qué ejercicios circulan en la escuela, sino también cómo enseñarlos y controlarlos.

El corpus reúne cuatro conjuntos de fuentes. El primero está integrado por manuales higiénicos y de gimnasia de interior sin aparatos, orientados al cuidado corporal, la higiene y la corrección postural. En este conjunto se inscribe *Ärztliche Zimmergymnastik*, publicada originalmente en 1855 y aquí consultada a través de la edición de 1880 (Schreber, 1880), así como *The New Gymnastics for Men, Women, and Children* (Lewis, 1862), relevante por su papel en la traducción, adaptación y difusión ampliada de ese conjunto de ejercicios.

El segundo conjunto corresponde a manuales de orientación más claramente escolar que reorganizan ese vocabulario en un formato compatible con la clase colectiva. Entre ellos destaca *Manual of Gymnastic Exercises for Schools and Families* (Mason, 1863), significativo por su secuenciación por zonas corporales, su alternancia lateral y su régimen de conducción simultánea, rasgos que permiten observar una transformación decisiva en la pedagogización del ejercicio.

El tercer conjunto integra textos y experiencias rioplatenses vinculadas con la apropiación pedagógica local, desde ensayos y discursos reformistas hasta su formulación como prescripción docente. En este nivel se ubica, de manera central, *La educación del pueblo* (Varela, 1874), junto con impresos y prensa pedagógica asociados a instituciones y circuitos de reforma, como la Sociedad de Amigos de la Educación Popular (SAEP),⁶ la Escuela Elbio Fernández⁷ y el periódico *El Maestro*.⁸

El cuarto conjunto reúne documentos administrativos y de aplicación escolar —memorias, planes y programas oficiales, reglamentos y circulares de la Dirección General de Instrucción Pública— que permiten observar el pasaje desde la recomendación pedagógica hasta su fijación curricular y su estabilización como obligación institucional (Varela, 1877; Varela, 1881; Araújo, 1897-1898, 1900).

Conviene precisar que, en este artículo, las denominaciones “gimnasia de interior”, “ejercicios de interior”, “ejercicios físicos y gimnásticos” y “gimnasia de salón” se emplean de acuerdo con el registro histórico de las fuentes analizadas. En el plano analítico, la expresión “gimnasia escolar” se utiliza como categoría general para referir al proceso de escolarización de estas prácticas corporales. A su vez, la última de esas denominaciones se mantiene para nombrar, de manera más específica, una modalidad histórica de ejercicio interior, sin aparatos y de ejecución colectiva, tal como aparece formulada en la documentación examinada.

Para situar las condiciones materiales de circulación y apropiación, se incorpora además bibliografía y documentación sobre la cultura material escolar —edificios, patios y aparatos gimnásticos— con el fin de estimar los requisitos espaciales y los costos relativos de la gimnasia con aparatos y, por contraste, las ventajas prácticas de los ejercicios de salón sin aparatos. Esta documentación permite relacionar las características de esas modalidades de ejercicio con las condiciones espaciales y materiales de la escuela, sin inferir de esas coincidencias una filiación directa entre métodos. En este punto, los aportes sobre cultura

⁶ La SAEP fue una asociación reformista fundada en Montevideo en 1868, integrada por intelectuales y educadores que impulsaron la renovación de la enseñanza primaria uruguaya. Su actuación resultó decisiva en la difusión de nuevas orientaciones pedagógicas, en la creación de la Escuela Elbio Fernández y en la conformación de un espacio de debate e intervención que anticipó aspectos centrales de la reforma escolar de 1877.

⁷ La Escuela Elbio Fernández, creada en Montevideo en 1869 por iniciativa de la SAEP, constituyó una experiencia pedagógica pionera en el proceso de renovación escolar uruguayo. En ella se ensayaron innovaciones curriculares, metodológicas y organizativas que luego serían retomadas, en parte, por la reforma vareliana.

⁸ *El Maestro* fue un semanario pedagógico publicado en Montevideo entre 1875 y 1882, orientado a servir de órgano del magisterio de instrucción primaria. Su importancia radica en que, además de vehicular debates didácticos y pedagógicos, incluyó secciones oficiales y difundió conferencias, informes y disposiciones vinculadas a la organización escolar del periodo.

material escolar y sobre la materialidad de los impresos escolares resultan especialmente útiles para reconstruir las condiciones concretas en que estos saberes circularon y fueron apropiados (Espiga Dorado, 2015, 2021).

La estrategia metodológica combina dos operaciones. La primera es una comparación iconotextual —figura, leyenda y consigna de ejecución— organizada por topografía corporal (cabeza, hombros, brazos, tronco y piernas), con el fin de identificar continuidades gestuales y, sobre todo, transformaciones en la formalización didáctica. En cada serie se registran variables de conducción escolar: tipo de consigna, lateralidad (derecha/izquierda), número y forma de repeticiones, marcas temporales (conteo, compás, música), indicaciones de corrección y grado de simultaneidad grupal.

La segunda es una lectura de recontextualización entre registros pedagógicos y administrativos (Bernstein, 1990): se cotejan prescripciones dirigidas al magisterio con su fijación normativa y con huellas de circulación en impresos escolares. Ambas operaciones se articulan: mientras la comparación iconotextual permite identificar las transformaciones del gesto y de su régimen de consigna, la lectura de recontextualización posibilita examinar cómo esas formas de organización se incorporan a registros pedagógicos, curriculares y administrativos diferentes. De este modo, el análisis se orienta menos a las justificaciones generales de la gimnasia que a las modalidades concretas de su organización didáctica, es decir, a las condiciones bajo las cuales pudo constituirse en una práctica breve, regular y colectivamente conducida dentro del aula.

Como indicador complementario de circulación impresa, se observa también la reiteración de rasgos tipográficos y de organización textual —cursivas, signos, numeración y ordenamiento por regiones corporales— entre *La educación del pueblo* (Varela, 1874), su reproducción en la prensa pedagógica y su reaparición en compilaciones posteriores (Araújo, 1900). Estas coincidencias se consideran indicios de procesos de reproducción y circulación textual.

Por último, se explicitan límites y cautelas: no se dispone de inventarios sistemáticos y continuos sobre edificios, patios y aparatos para todo el periodo; existen variaciones entre ediciones de manuales; y no se cuenta con prueba directa de lectura de un autor por otro. En consecuencia, las inferencias se formulan como hipótesis y se sostienen en convergencias textuales, normativas e iconográficas, en línea con el criterio de prudencia historiográfica adoptado en este trabajo. Por ello, las coincidencias identificadas se interpretan como indicios de circulación, reformulación y recontextualización, y no como prueba automática de dependencia textual o transferencia lineal.

Circulación y reformulación de los manuales: de Alemania a Boston y al Río de la Plata

Boston como mediación editorial y pedagógica

Antes de reconstruir los primeros indicios de circulación rioplatense, conviene detenerse en la mediación bostoniana. Aquí Boston no interesa únicamente como localización geográfica, sino como un espacio editorial y pedagógico en el que los ejercicios de interior formulados en el ámbito germano fueron sometidos a dos operaciones complementarias. La primera consistió en su traducción, adaptación y difusión en formatos accesibles para públicos amplios. La segunda, en su reorganización didáctica en un lenguaje más claramente compatible con la conducción simultánea del grupo escolar. Por ello, el circuito bostoniano se analiza como una mediación entre la circulación impresa de esos ejercicios y su progresiva formalización pedagógica.

La importancia histórica de esta mediación reside en que no supuso un simple traslado geográfico, sino una reformulación editorial y didáctica de ejercicios previamente orientados al cuidado individual, doméstico o social, que los hizo reproducibles por vía impresa y progresivamente compatibles con otros usos pedagógicos.

El análisis distingue dos momentos complementarios: la operación de adaptación editorial y difusión ampliada desarrollada por Dio Lewis en *The New Gymnastics for Men, Women, and Children* (1862), y la formalización didáctica más específicamente orientada a la clase que Samuel W. Mason desarrolló en *Manual of Gymnastic Exercises for Schools and Families* (1863).

Dio Lewis y la difusión social de la gimnasia de interior

La obra *The New Gymnastics for Men, Women, and Children*, de Dio Lewis, permite observar una operación editorial específica de traducción, adaptación y circulación ampliada de ejercicios formulados en otros registros, sin que ello suponga todavía su plena escolarización. Su importancia radica en que vuelve circulable, visible y pedagógicamente atractiva una serie de movimientos que, hasta entonces, no habían sido reorganizados en un formato orientado a la enseñanza escolar. En ese sentido, el libro de Lewis constituye menos un manual de aula que un dispositivo editorial: amplía públicos, flexibiliza usos y prepara condiciones para apropiaciones posteriores más específicamente escolares.

En esta obra, la propuesta se presenta como practicable por públicos diversos —hombres, mujeres y niños— y se apoya en rasgos que favorecen su difusión: la organización con música, la apelación a formas de sociabilidad corporal y la incorporación de juegos, actitudes y cuadros como parte de su atractivo pedagógico (Lewis, 1862). Este encuadre no sólo legitima la gimnasia como práctica higiénica, sino que también la vuelve más accesible y transportable por vía impresa, mediante láminas, consignas y series de ejecución.

Un indicio especialmente productivo aparece en el propio dispositivo editorial de traducción y adaptación. En la “Nota del traductor” al *Pangymnastikon* atribuido a Schreber, Lewis advierte que “difícilmente sería justo llamar a esto una traducción”, ya que el texto fue condensado y ajustado para resultar “más aceptable” al público estadounidense (Lewis, 1862: 165). La observación resulta reveladora porque permite documentar una intervención activa sobre el material recibido: el texto es condensado, suprimido, reordenado y ampliado para adecuarlo a nuevas condiciones de circulación. Más que una reproducción literal, se trata, por tanto, de una operación de resignificación.

En el mismo marco, Lewis vincula la gimnasia con problemas escolares de postura y mobiliario, y critica asientos y escritorios que “compelen” actitudes encorvadas (Lewis, 1862: 262). Este señalamiento resulta relevante porque articula ejercicio, cultura material y disciplina corporal dentro de un mismo problema educativo; no se trata sólo de promover movimiento, sino de intervenir sobre las condiciones que modelan el cuerpo infantil en la experiencia escolar.

La especificidad de la mediación de Lewis no reside, entonces, en haber producido una tecnología de clase plenamente formalizada, sino en ampliar la disponibilidad editorial y social de un repertorio de ejercicios y volverlo adaptable a diversos públicos y situaciones. Sobre ese repertorio, Samuel W. Mason realizará una operación distinta: su organización más estricta para la conducción colectiva en el aula.

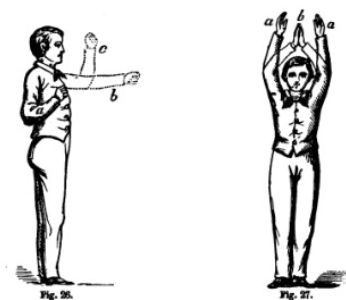
Samuel W. Mason y la formalización didáctica de la gimnasia para la clase

Si Lewis contribuyó a volver la gimnasia de interior más accesible, visible y atractiva para públicos amplios, Samuel W. Mason ocupa un lugar decisivo porque reorganizó ese material en una forma más compatible con la dinámica del aula. *Manual of Gymnastic Exercises for Schools and Families* se presenta como respuesta a docentes que desean introducir en sus escuelas una serie “simétrica y sistemá-

tica" de ejercicios. Asimismo, aclara que su propósito no es discutir cuestiones fisiológicas, sino ofrecer un instrumento práctico dispuesto de tal modo que el alumnado pueda pasar "de una posición a otra con precisión en el tiempo, sin necesidad de indicaciones constantes del maestro" (Mason, 1863: 3). Esta formulación condensa con claridad el problema escolar que el manual busca resolver: la conducción simultánea de un grupo numeroso en el espacio ordinario de la clase.

En términos operativos, tres rasgos estructuran el método masoniano como forma escolar del movimiento. En primer lugar, la secuenciación por regiones corporales —cabeza, hombros, brazos, tronco y piernas— organiza la lección de manera sistemática y facilita la corrección sin perder el control del conjunto. En segundo lugar, la economía de la consigna —órdenes breves, numerables y repetibles— permite sostener la continuidad de la ejecución y transforma el ejercicio en una rutina breve, replicable y fácilmente conducible. En tercer lugar, el manual establece una métrica temporal basada en repeticiones acotadas, alternancia derecha-izquierda y ritmo común de ejecución. Dentro de esa misma lógica, contempla recursos de acompasamiento cuando se busca sincronía colectiva (Mason, 1863: 6).

Figura 1. *Positions for spelling words:*
integración de postura, conteo y coordinación colectiva



one, two, or more sounds to each position, may be given; also, the humming and singing of tunes, repeating long lists of words, such as lists of prepositions and conjunctions, battles of the Revolution, Kings of England, rivers, capes, bays, &c., &c. In analyzing words, pronounce the syllables.

1. $\overset{1}{\text{A}}, \overset{2}{\text{B}}, \overset{3}{\text{C}}, \overset{4}{\text{D}}, \overset{5}{\text{E}}, \overset{6}{\text{F}}, \overset{7}{\text{G}}, \overset{8}{\text{H}}, \overset{1}{\text{I}}, \overset{2}{\text{J}}, \overset{3}{\text{K}}, \overset{4}{\text{L}}, \overset{5}{\text{M}}, \overset{6}{\text{N}}, \overset{7}{\text{O}}, \overset{8}{\text{P}}.$
 2. $\overset{1}{\text{do}}, \overset{2}{\text{re}}, \overset{3}{\text{me}}, \overset{4}{\text{fa}}, \overset{5}{\text{sol}}, \overset{6}{\text{la}}, \overset{7}{\text{si}}, \overset{8}{\text{do}}, \overset{1}{\text{do}}, \overset{2}{\text{si}}, \overset{3}{\text{la}}, \overset{4}{\text{sol}}, \overset{5}{\text{fa}}, \overset{6}{\text{me}}, \overset{7}{\text{re}}, \overset{8}{\text{do}}.$
 3. $\overset{1}{\text{do}}, \overset{2}{\text{do}}, \overset{3}{\text{re}}, \overset{4}{\text{re}}, \overset{5}{\text{me}}, \overset{6}{\text{me}}, \overset{7}{\text{fa}}, \overset{8}{\text{fa}}, \overset{1}{\text{sol}}, \overset{2}{\text{sol}}, \overset{3}{\text{la}}, \overset{4}{\text{la}}, \overset{5}{\text{si}}, \overset{6}{\text{si}}, \overset{7}{\text{do}}, \overset{8}{\text{do}}.$
 4. $\overset{1}{\text{do do do}}, \overset{2}{\text{re re re}}, \text{\&c.}$

Para hacer visible esta ingeniería didáctica, la figura 1 reproduce la lámina *Positions for spelling words*. Su interés no es meramente ilustrativo, sino analítico: permite observar cómo postura, conteo y coordinación colectiva se integran en una secuencia preparada para ser conducida por la voz docente y ejecutada al unísono, sin recurrir a explicaciones extensas durante la práctica (Mason, 1863: 6). La imagen permite advertir que la escolarización de la gimnasia dependió no sólo de la circulación de determinados movimientos, sino también de su reorganización en una gramática práctica compatible con el ritmo, el orden y la simultaneidad del aula.

La mediación bostoniana permite, así, identificar una transformación en las formas de transmisión y organización pedagógica de los ejercicios. En el caso uruguayo, el problema será observar cómo esa gramática práctica fue recontextualizada para su uso escolar.

Circulación impresa y condiciones de recepción en el Río de la Plata

La recepción rioplatense de estos impresos y de las prácticas corporales vinculadas con ellos se comprende mejor si se atiende a circuitos de lectura, recomendación y circulación pedagógica impresa que, en el siglo XIX, articularon experiencias educativas estadounidenses y europeas con reformas locales en el Río de la Plata. En ese marco, el testimonio de Domingo F. Sarmiento sobre los ejercicios observados en Lexington⁹ constituye un indicio temprano de la incorporación de estas prácticas al horizonte de observación pedagógica rioplatense. En el informe dirigido al ministro argentino de Instrucción Pública, Eduardo Costa, redactado durante su misión en Estados Unidos y publicado en 1866, Sarmiento señaló que esos “juegos gimnásticos” se ejecutaban “sin aparatos auxiliares” y mediante movimientos corporales regidos por el compás de la música, y destacó su generalización en escuelas y colegios para contrarrestar los efectos de la inmovilidad (Sarmiento, 1866: 181). La referencia no demuestra una transferencia directa de métodos, pero sí documenta que la gimnasia sin aparatos formaba parte de un repertorio pedagógico observado y valorado desde el espacio rioplatense.

⁹ Lexington, Massachusetts, próxima a Boston, integraba el circuito pedagógico observado por Sarmiento durante su misión en Estados Unidos y permite situar estas prácticas en el mismo horizonte espacial de la mediación bostoniana.

En ese mismo plano de circulación pedagógica comparada, cobra relevancia la referencia de Sarmiento a la colección de Henry Barnard, que recomendó al ministro argentino como un instrumento útil para conocer y comparar sistemas escolares (Sarmiento, 1866: 11-12).

La observación posterior de Francisco Berra, según la cual José Pedro Varela habría accedido a esa colección y la habría puesto a disposición para su estudio (Berra, 1888: 18-19), permite situarlo dentro de un entorno de lectura y adquisición de impresos pedagógicos comparados. Este indicio no autoriza a establecer una filiación textual directa con Lewis o Mason, pero sí contribuye a reconstruir un horizonte pedagógico en el que distintas modalidades de educación corporal podían resultar conocidas y pensables.

Al tratarse de una colección amplia, que reunía experiencias estadounidenses y europeas sobre arquitectura escolar, organización educativa, equipamiento, disciplina y métodos de enseñanza, el testimonio sobre su consulta resulta relevante para situar a Varela en contacto con materiales pedagógicos comparados que incluían problemas vinculados con las condiciones espaciales y materiales de la escolarización.

Entre ellas, cabe incluir las vinculadas al uso de aparatos, la organización del patio, la disposición del gimnasio escolar y los requisitos concretos del ejercicio. La referencia a Barnard amplía el contexto desde el cual pueden analizarse las alternativas de educación corporal, sin convertir esa proximidad documental en prueba de adopción de un método determinado. Desde esta perspectiva, la gimnasia de salón puede comprenderse como una modalidad particularmente compatible con las condiciones ordinarias del aula y con las posibilidades materiales de un sistema escolar en expansión.

En el plano local, las fuentes hemerográficas y pedagógicas permiten observar indicios más concretos de apropiación y circulación. Publicaciones reformistas como *La Educación Popular* registran tempranamente referencias a “ejercicios físicos y gimnásticos” en circuitos vinculados a la renovación escolar (1869). Más tarde, la prensa periódica muestra usos diferenciados del ejercicio corporal en espacios escolares, con referencias al empleo de aparatos en el patio y a exhibiciones regladas (*El Bien Público*, 1879, 10 de enero; *El Siglo*, 1880, 1° de febrero).

Estas fuentes permiten distinguir modalidades de ejercicio, condiciones materiales de ejecución y formas de nombrar y organizar las prácticas corporales en el espacio escolar, sin presuponer la existencia de una doctrina homogénea.

En conjunto, estas evidencias permiten sostener que la recepción rioplatense de la gimnasia no dependió únicamente de la eventual llegada de un manual

particular, sino también de un entramado más amplio de lecturas, recomendaciones, impresos y comparaciones pedagógicas que hicieron pensables ciertas distinciones decisivas —salón y patio, con y sin aparatos, ejercicio higiénico y ejercicio escolar, práctica ocasional y rutina reglada— y que volvieron posible, en el caso uruguayo, una apropiación selectiva orientada por criterios pedagógicos, presupuestales y de alcance sistémico. Así, pueden reconstruirse las condiciones de recepción que hicieron posible la posterior recontextualización de la gimnasia de interior en el marco de la reforma escolar uruguaya.

Evidencia comparativa entre los manuales por topografía corporal: del movimiento anatómico a la voz de mando

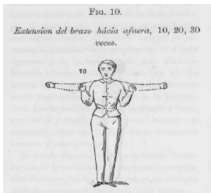
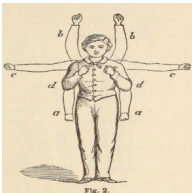
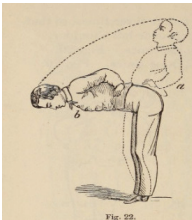
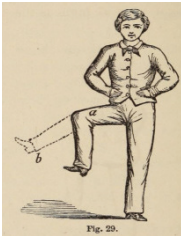
La comparación iconotextual por zonas corporales —texto, figura y consigna— permite poner a prueba la hipótesis central del trabajo: el vocabulario gestual se mantiene, en términos generales, reconocible, pero cambia decisivamente la gramática práctica de su transmisión escolar. La tabla 1 sintetiza el cotejo entre el manual higiénico y de corrección postural de Schreber (1880), la didactización orientada a la clase escolar en Mason (1863) y la formulación programática de la reforma educativa en Uruguay a partir de Varela (1874), la Dirección General de Instrucción Pública (DGI) (1877, 1880-1881) y su difusión en la prensa pedagógica (*El Maestro*, 1877; Araújo, 1900). Dado que el cotejo articula manuales, ediciones y registros de distinta naturaleza, no se busca establecer una equivalencia editorial estricta entre los textos, sino identificar persistencias gestuales y variaciones en la formalización didáctica que permitan reconstruir el pasaje hacia una forma escolar del ejercicio. El cotejo se organiza en cinco zonas corporales —cabeza, hombros, brazos, tronco y piernas— con el fin de observar, de manera comparada, la continuidad del gesto y las variaciones en el régimen de consigna.

Leída en conjunto, la tabla 1 permite identificar una transformación cuyo rasgo decisivo no reside en la invención del movimiento, sino en su reorganización pedagógica a través de tres mecanismos.

En primer lugar, el pasaje del léxico anatómico a la consigna ejecutable. En Schreber, el gesto se describe con un registro higiénico-individual —“con lentitud”, “evitar sacudidas”—, propio de una guía doméstica de cuidado y corrección postural. En Mason y en la síntesis varelana, en cambio, se observa una economía del lenguaje: se reduce la explicación fisiológica y se privilegia la orden breve, directamente ejecutable, condición necesaria para conducir a un grupo en simultáneo (Schreber, 1880; Mason, 1863; Varela, 1874).

Tabla 1. Comparación de repertorios gestuales y consignas por topografía corporal entre Schreber, Mason y Varela/DGIP

Movimiento	SCHREBER (1880) (p./fig.)	MASON (1863) (p./fig.)	VARELA (1874) / DGIP (1877) (p./núm.)
Cabeza	“Rotación de la cabeza [...] la barba [...] al nivel del hombro” (pp. 62-63; fig. 2). 	“Turn head right/left [...] bend back/forward three times.” (p. 24; figs. 17-19). 	“Rotacion de la cabeza. 3 veces [...] Echar la cabeza adelante y atrás” (p. 312, núms. 1 y 3).
Hombros	“Elevación de los hombros [...] bájense con lentitud para evitar sacudidas” (p. 64; fig. 3; descr. pp. 62-65). 	“Right shoulder up [...] Both shoulders up [...] alternately” (p. 12; fig. 4). 	“Levantar los hombros. 3 veces [...] bájense despacio [...] hombro defectuoso” (p. 312, núm. 4).

Movimiento	SCHREBER (1880) (p./fig.)	MASON (1863) (p./fig.)	VARELA (1874) / DGIP (1877) (p./núm.)
Brazos	“Extensión del brazo hacia adelante, 10, 20, 30 veces” (p. 76; fig. 10). 	“Throw [...] hand directly in front, and back to [...] arms horizontal” (p. 19; fig. 2). 	“Mover los brazos hacia adelante y hacia atrás [...] Estirar a los lados [...] hacia adelante” (p. 313, núm. 11; p. 313, núm. 14; p. 316).
Tronco	“Flexión del tronco adelante y atrás [...] sin sacudidas y con lentitud” (pp. 86-87 / fig. 20, p. 149). 	“Bend body backward... forward... three times.” (pp. 25-26; figs. 22 a-b). 	“Doblar el cuerpo hacia atrás y hacia adelante... lentamente” (p. 344, núm. 21).
Piernas (rodilla)	“Extensión y flexion de la rodilla hacia adelante” (pp. 101-102; fig. 29). 	“Raise right leg [...] Straighten at knee” (pp. 45-46; fig. 29 a-b). 	“Doblar la rodilla [...] y levántese sobre la punta de los pies” (p. 316, núm. 29).

Fuente: Elaboración propia a partir de Schreber (1880), Mason (1863), Varela (1874), documentos de la Dirección General de Instrucción Pública (1877, 1880-1881), *El Maestro* (1877) y Araújo (1900).

En segundo lugar, la métrica de la repetición como recurso de clase. La recurrencia de repeticiones estandarizadas —visible en el *three times* de Mason y en su traducción como “tres veces” en Varela— cumple una función organizativa: permite coordinar ritmos colectivos, cerrar series al unísono y fragmentar el tiempo escolar en sesiones breves, regulares y comparables entre aulas (Mason, 1863; Varela, 1874).

En tercer lugar, la lateralidad como coreografía. La alternancia derecha-izquierda transforma el movimiento en una secuencia observable: al uniformar el sentido del gesto, el “desvío” se vuelve detectable a simple vista por contraste con la simetría del conjunto. De este modo, la conducción puede sostenerse sin requerir conocimientos anatómicos especializados: basta con una observación eficaz de la simetría grupal para corregir, normalizar y sostener la ejecución colectiva (Mason, 1863; Varela, 1874, 1877).

Si la tabla 1 permite observar la continuidad del gesto y el cambio en la forma de la consigna, los documentos pedagógicos y administrativos uruguayos permiten identificar el paso decisivo: la fijación de un formato estable de lección, practicable por docentes de aula y susceptible de reproducción en distintos establecimientos escolares. En ese proceso, la reforma convirtió ese conjunto de ejercicios en rutina escolar mediante una estructura progresiva de series, un régimen de precisión y uniformidad y recomendaciones técnicas destinadas a regular el tiempo, la respiración y la duración de los ejercicios (Varela, 1874, 1877; Varela, 1881).

En *La educación del pueblo*, Varela explicita la condición de posibilidad docente del método: contar con “una serie de movimientos arreglados y clasificados” (Varela, 1874: 306). A ello añade una regla de estabilización escolar: “nunca debe dejarse una serie [...] hasta que se haya conseguido la mayor uniformidad y precisión” (Varela, 1874: 307). La conducción se completa con prescripciones de tiempo y respiración —evitar la rapidez para asegurar exactitud, exigir respiración lenta y profunda— y con una economía temporal plenamente compatible con la jornada escolar: “cinco o diez minutos” pueden ser suficientes si el ejercicio se realiza correctamente (Varela, 1874: 311).

En este marco, la gimnasia de salón se configura como un dispositivo de alta gobernabilidad pedagógica: series breves, conteo, corrección visible y repetición estandarizada. A diferencia del método bostoniano —donde la música puede funcionar como apoyo rítmico para la ejecución colectiva—, en la formulación uruguaya examinada la estabilización inicial se apoya, sobre todo, en el conteo y en la voz docente, favoreciendo una rutina breve y colectivamente conducida dentro del aula (Mason, 1863; Varela, 1874).

La recontextualización uruguaya de la gimnasia de interior en la reforma escolar

Varela y la legitimación higienista de la gimnasia de salón

En el discurso reformista uruguayo de la década de 1870, la educación del cuerpo aparece articulada con un saber médico-higienista que vuelve inteligible la gimnasia no como una práctica accesorio, sino como una necesidad escolar. Desde esta perspectiva, la incorporación de ejercicios físicos a la enseñanza primaria se presenta como parte de una pedagogía orientada al cuidado del cuerpo infantil y a la prevención de los efectos que la inmovilidad escolar podía producir sobre su desarrollo.

En esa línea, Dogliotti (2012, 2015) ha mostrado que, en el pensamiento vareliano, los ejercicios físicos —y en particular la gimnasia de salón— adquieren un lugar relevante en relación con el desenvolvimiento corporal infantil y con una concepción de la educación que no debía obstaculizar, sino acompañar, ese desarrollo. A partir de la lectura de *La educación del pueblo* (Varela, 1874), este apartado retoma ese encuadre para precisar qué vuelve específicamente “escolar” a la gimnasia de salón: su adecuación al aula común, su posibilidad de ejecución en interiores y sin aparatos, y su función compensatoria frente a la inmovilidad propia del régimen escolar. La opción por la gimnasia de salón no remite, por tanto, al desconocimiento de otros formatos gimnásticos, sino a su compatibilidad con el espacio escolar y con las condiciones ordinarias de enseñanza.

Este argumento se comprende mejor si se lo inscribe en una matriz higienista más amplia de la cultura escolar. Rodríguez Giménez (2007, 2008, 2011) ha señalado que la escolarización del cuerpo en el Uruguay moderno no puede separarse de un proyecto pedagógico y político más amplio, en el que la higiene, la moral y la regulación de la infancia se articularon como dimensiones convergentes de una misma racionalidad escolar. En un sentido complementario, Espiga Dorado (2015, 2021) ha mostrado cómo los impresos escolares e higienistas contribuyeron a producir una imagen de la niñez “sana” y “normal”, asociando normalización corporal, progreso y moralidad. Así, la gimnasia de salón pudo legitimarse como componente del régimen escolar al inscribirse en un lenguaje pedagógico que vinculaba escuela, salud y proyecto civilizatorio.

Un indicador curricular de esta matriz aparece en el programa de “Leciones orales” para noveno grado, reproducido en la compilación normativa de

Araújo (1900). En el apartado de Fisiología e higiene, junto a contenidos sobre digestión, circulación, respiración, ventilación y cuidados escolares, se incluyen advertencias situadas en la práctica del aula —por ejemplo, los “peligros de inclinarse demasiado sobre la mesa al escribir”— y se prescribe abordar los “ejercicios físicos en relación con la salud; clase y cantidad requerida” (Programa de lecciones orales, “Noveno grado”, en Araújo, 1900: 173). La formulación resulta significativa porque vincula explícitamente los ejercicios físicos con un vocabulario de salud, dosificación y regulación, haciendo visible la articulación entre saber higiénico y conducción escolar.

En conjunto, los antecedentes uruguayos han destacado con claridad la centralidad del higienismo, la moral escolar y la normalización corporal en la incorporación de la gimnasia al universo educativo. El aporte específico de este artículo no reside, por tanto, en reiterar esa matriz en términos generales, sino en examinar cómo esas justificaciones se articularon, durante el periodo estudiado, con condiciones concretas de organización y transmisión escolar de la gimnasia de salón.

Del proyecto a la obligación: prescripción curricular y conducción pedagógica del magisterio

El pasaje decisivo se produce cuando la gimnasia ingresa en la enumeración oficial de materias de enseñanza. El Decreto-Ley núm. 1350, del 24 de agosto de 1877, incorporó “gimnasia y música vocal” al conjunto de materias de enseñanza, convirtiendo ambas prácticas en componentes exigibles del currículum (Alonso Criado, 1878). La operación no es menor: al ingresar en la enumeración oficial de materias, la gimnasia dejó de figurar sólo como una recomendación fundada en principios higiénicos y pasó a formar parte de las exigencias regulares de la enseñanza. Desde ese momento se volvió un contenido susceptible de programación, orientación pedagógica y supervisión administrativa.

Dos observaciones permiten precisar el alcance de esta incorporación curricular. En primer lugar, la norma opera por enumeración: no define todavía la microtécnica de la ejecución —consignas, series, ritmos—, pero vuelve la gimnasia esperable en todas las escuelas y abre el terreno para su programación y control. En segundo lugar, mientras la formulación pedagógica enfatiza la “gimnasia de salón”, el rótulo legal utiliza “gimnasia” de manera general, desplazando hacia instancias programáticas y reglamentarias los modos concretos de

implementación. Esta asimetría resulta productiva para el argumento del artículo, porque muestra que el Estado generaliza la categoría curricular, mientras que la forma escolar del ejercicio se resolverá en los programas, las orientaciones docentes y la rutina de aula.

La incorporación de la gimnasia al horizonte de la reforma no se sostuvo únicamente en decretos y programas, se apoyó también en dispositivos de orientación pedagógica dirigidos al magisterio, enfocados a homogeneizar métodos y a producir condiciones de implementación. En ese marco, las Conferencias de Maestros constituyen una pieza clave: más que un espacio espontáneo de intercambio, funcionaron como una instancia de orientación pedagógica en un sistema que buscaba fijar criterios comunes de enseñanza (Varela, 1877: 207-208). En el discurso inaugural, se las presenta como un mecanismo para que los docentes puedan “auxiliarse mutuamente” en conocimientos necesarios para el “mejor gobierno de la escuela” (Varela, 1877: 207), y se subraya que, sin esa intervención organizada, sería ilusorio esperar resultados sostenidos si quedaran “librados a la acción individual” del maestro (Varela, 1877: 208).

En ese mismo registro se explicita, además, una arquitectura conceptual que integra la educación del cuerpo dentro de la educación común. Al distinguir entre educación física y espiritual, se clasifican los “medios educadores” y se ubican como medios físicos la higiene, la gimnasia y la terapéutica (Varela, 1877: 224-225). La gimnasia aparece así definida por su finalidad de desarrollo corporal y por una serie de movimientos elementales —cabeza, brazos, piernas, caminar, saltar—, coherente con el formato de gimnasia de salón que luego se estabiliza en series breves, repetibles y susceptibles de conducción en el aula.

El punto historiográfico no reside en afirmar que este discurso crea de la nada una disciplina moderna, sino en mostrar que produce una racionalidad pedagógica que vuelve plausible y necesaria la intervención sistemática sobre el cuerpo escolar. La articulación entre prescripción curricular, conducción pedagógica del magisterio y legitimación de la gimnasia como “medio educador” permite comprender mejor el pasaje desde su justificación higienista hacia su inscripción como contenido regulable y enseñable dentro del sistema escolar.

El tránsito del proyecto a la obligación no se agota, por tanto, en la declaración legal de una nueva materia. La inscripción curricular se articula con dispositivos de orientación pedagógica que contribuyen a estabilizar modos de enseñanza y conducción del ejercicio.

De la obligación a la evaluación: exámenes, informes y registros de ejecución (1879-1881)

La prescripción curricular de la gimnasia como materia a partir de 1877 adquiere pleno espesor histórico cuando se observa el paso siguiente: su conversión en una práctica sometida a programación, examen, informe y registro. En este umbral, la gimnasia deja de ser una mera rúbrica en la lista de materias para convertirse en un objeto de evaluación pedagógica y administrativa que debe constar en documentos, suscitar observaciones y quedar consignado como indicador del funcionamiento escolar.

Un indicio temprano de esta racionalización aparece en las Conferencias de Inspectores publicadas en *El Maestro* (1881a). En el listado de “temas a discutir” se plantea la “necesidad de reformar el Programa en la parte relativa a los ejercicios físicos, dividiéndolos en tres series”, diferenciadas para escuelas de primer grado, para escuelas de segundo grado de varones y para escuelas de segundo grado de niñas (1881a: 100-101). La referencia resulta relevante porque muestra el pasaje desde la inclusión general de la gimnasia en el currículum hacia un trabajo de diseño más preciso: clasificación, seriación y adecuación institucional de los ejercicios. Ya no se trata solamente de incorporar la gimnasia como materia, sino de precisar su organización mediante series diferenciadas según niveles y tipos de escuela.

Sobre esa base, un testimonio especialmente elocuente de esta lógica evaluativa se encuentra en las Direcciones para los exámenes de las escuelas públicas correspondientes al año 1881, publicadas como “Documentos oficiales” en *El Maestro* (1881b). Allí se establece que las comisiones examinadoras deben elaborar un informe sobre la marcha de la escuela y, dentro de un conjunto amplio de puntos, se incluye explícitamente un criterio referido a los ejercicios físicos: “si los ejercicios físicos se hacen con variedad y método” (1881b: 275).

La fórmula es historiográficamente significativa por dos razones. En primer lugar, presupone la existencia de la práctica: no pregunta si “hay” ejercicios, sino cómo se realizan. En segundo lugar, desplaza la atención desde la mera presencia de los ejercicios hacia las condiciones de su ejecución escolar. No basta con ejecutar movimientos, deben hacerse con “variedad y método”, es decir, con una organización, secuenciación y regularidad compatibles con la racionalidad de la clase. El mismo documento refuerza la dimensión burocrática del control al indicar que estos informes “deberán ser remitidos” a la Comisión Departamental y que serán “publicados y reproducidos” en el Libro Diario de la escuela (*El Maestro*, 1881b, p. 275).

Con ello, la evaluación no queda restringida al momento del examen: se instituye un circuito de circulación administrativa que transforma la observación —incluida la relativa a los ejercicios físicos— en registro permanente y en información susceptible de ser considerada dentro del funcionamiento de los establecimientos escolares.

La prensa como indicio complementario de la evaluación escolar

La prensa diaria aporta otro registro para aproximarse a la escena escolar sin abandonar el problema central de la evaluación. En la sección “Exámenes”, publicada en *El Siglo* (Montevideo) el 1º de febrero de 1880, se reproduce un informe de comisión examinadora relativo a una escuela de primer grado, correspondiente al acto de examen de diciembre de 1879. Aunque el texto se concentra en resultados, disciplina y rendimiento, incorpora los ejercicios físicos al conjunto de prácticas que integran el juicio sobre el funcionamiento escolar. La cuestión no es, por tanto, que la gimnasia aparezca mencionada de modo accesorio, sino que la práctica corporal forme parte del haz de evidencias mediante las cuales se valoran la regularidad, el método de enseñanza y la organización escolar (*El Siglo*, 1880).

Leído en conjunto, este bloque de evidencias permite precisar un punto que suele diluirse en lecturas centradas únicamente en el ingreso de la gimnasia al currículum. Si 1877 marca su prescripción curricular, la documentación de 1879-1881 muestra su incorporación a procedimientos de programación y evaluación: seriación discutida por inspectores, exámenes, informes, registros escolares y circulación pública de resultados. La gimnasia pasa así de figurar como materia prescrita a constituirse en una práctica cuya ejecución puede ser observada y juzgada en términos de orden, variedad, método y regularidad.

Consideraciones finales

La reconstrucción del itinerario Schreber-Lewis-Mason-Varela permite articular la microhistoria del gesto con la historia de la política educativa uruguaya. Desde esa perspectiva, el artículo precisa un mecanismo de escolarización corporal que suele quedar opacado cuando la discusión se concentra en ideas generales, como higiene, moral o “educación integral”.

El análisis muestra que el cambio decisivo no radicó en la creación de movimientos gimnásticos nuevos, sino en la transformación de sus modos de transmisión y organización. La comparación iconotextual por topografía corporal permite advertir una continuidad significativa del vocabulario gestual entre registros y contextos diferentes, junto con una modificación de la gramática práctica que regula su enseñanza: consignas breves, secuenciación, alternancia lateral, repetición, ritmo común y conducción simultánea del grupo. Es precisamente esa reorganización del gesto para su enseñanza colectiva la que permite comprender la gimnasia de salón como una tecnología de clase.

En ese proceso, la gimnasia de salón transita de un registro predominantemente higiénico-doméstico hacia formas de organización pedagógica y, posteriormente, administrativa, a través de operaciones de recontextualización (Bernstein, 1990). El manual adquiere allí una función que excede la recopilación de ejercicios: contribuye a estandarizar modos de ejecución y a convertir el movimiento en una práctica susceptible de conducción colectiva, observación y corrección.

La documentación uruguaya permite seguir otra dimensión de ese proceso. La incorporación de la gimnasia al currículum en 1877 no agotó su escolarización: programas, orientaciones dirigidas al magisterio, discusiones inspectoras, exámenes e informes fueron precisando progresivamente las condiciones de su realización. La fórmula de 1881 —“si los ejercicios físicos se hacen con variedad y método”— resulta especialmente significativa porque muestra que la atención administrativa ya no recaía sólo en la presencia de la práctica, sino también en la manera en que esta era ejecutada.

Un hallazgo interpretativo complementario aparece en el tratamiento del ritmo. Mientras en el circuito bostoniano la música puede funcionar como recurso de acompasamiento para la ejecución colectiva, en la apropiación uruguaya examinada aquí se observa una atenuación de ese soporte musical como condición de ejecución, en favor del conteo y de la voz de mando. Esta diferencia no invalida la continuidad del vocabulario corporal; al contrario, muestra cómo un mismo conjunto de movimientos puede reorganizarse bajo regímenes escolares distintos sin perder el carácter reconocible del gesto.

El trabajo también explicita límites. Siguiendo un criterio de prudencia historiográfica, las hipótesis se apoyan en convergencias textuales e iconográficas y evitan postular accesos directos no documentados (Bloch, 1982). Además, la evidencia sobre infraestructura y equipamiento escolar no es homogénea para todo el periodo. En esta línea, futuras investigaciones podrían profundizar en

tres frentes: la circulación material de ediciones específicas —bibliotecas, catálogos, compras institucionales—; las evidencias de clase —cuadernos, diarios escolares, inspecciones— que permitan observar la ejecución cotidiana; y el papel del magisterio, incluida la dimensión de género, en la viabilidad de la rutina corporal escolar.

En términos más generales, el caso uruguayo permite comprender la escolarización de una práctica corporal como una transformación de sus condiciones de transmisión, conducción y control. La circulación transnacional no operó aquí como una importación pasiva de modelos, sino mediante operaciones de traducción, adaptación y recontextualización que hicieron posible una apropiación selectiva de repertorios ya disponibles. Desde esta perspectiva, movimientos reconocibles pudieron convertirse en secuencias enseñables, programables y observables dentro de la dinámica ordinaria de la clase.

Referencias

- Aisenstein, A. (2003). El discurso pedagógico en educación física. La tensión ciencia versus espíritu en la conformación de una disciplina escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 25(1), 83-99.
- Aisenstein, A. (2006). Cuerpo, escuela y pedagogía. Argentina, siglos XIX y XX. En A. Aisenstein y P. Scharagrodsky (coords.), *Tras las huellas de la educación física escolar argentina: Cuerpo, género y pedagogía, 1880-1950* (pp. 19-47). Prometeo.
- Aisenstein, A. (2007). La matriz discursiva de la educación física escolar. Una mirada desde los manuales. Argentina, 1880-1950. En Z. Pedraza Gómez (comp.), *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina* (pp. 103-128). Universidad de los Andes / Ediciones Uniandes.
- Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar argentina: Cuerpo, género y pedagogía, 1880-1950*. 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, 1873-1878). Imprenta Rural.
- Araújo, O. (1897-1898). *Legislación escolar cronológica* (t. 1: 1877-1880; t. 2: 1881-1891). Dornaleche y Reyes.
- Araújo, O. (1900). *Prolegómenos de la legislación escolar vigente*. Dornaleche y Reyes.
- Barrán, J. P. (1994). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 1: La cultura "bárbara". Tomo 2: El disciplinamiento*. Banda Oriental.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. El Roure Editorial.
- Berra, F. A. (1888). *Noticia de José Pedro Varela y su participación en la reforma escolar del Uruguay*. Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.

- Bloch, M. (1982). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. Fondo de Cultura Económica.
- Bralich, J. (1987). *Breve historia de la educación en el Uruguay*. CIEP-Ediciones del Nuevo Mundo.
- Bralich, J. (2011). Historia de la educación entre dos orillas: Perspectivas de educación comparada. En 1.^a *Jornada de Historia de la Educación Rioplatense: "Congreso Sudamericano de 1882: debates educativos que prefiguraron el nuevo siglo"*. Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación / Sociedad Argentina de Historia de la Educación.
- Capistrán López, C. (2023). Disciplinando los cuerpos: costura, gimnasia, canto y ejercicios militares desde la mirada de un visitante a las Escuelas Centrales de Cuautla, Morelos, en el Porfiriato. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 61–68. <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.453>
- Caruso, M. y Tenorth, H.-E. (comps.). (2011). *Internacionalización: políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Granica.
- De Blixen, J. L. A. (1948). *Varela el reformador*. Imprenta Gaceta Comercial.
- Dogliotti, P. (2012). Educación del cuerpo, higiene y gimnástica en la conformación de la educación física escolar en el Uruguay (1874-1923). *Historia de la Educación. Anuario*, 13(2).
- Dogliotti, P. (2015). *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874–1948)*. Biblioteca Plural, CSIC, Universidad de la República.
- Dogliotti, P., y 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 P. Dogliotti (coord.), *Cuerpo, currículum y discurso: un análisis de políticas de educación física en el Uruguay* (pp. 75-100). Biblioteca Plural, CSIC, Universidad de la República.
- El Bien Público* (1879, 10 de enero). [Polémica sobre el Colegio Pío de Villa Colón: réplica atribuida a Luis Lasagna]. *El Bien Público* (Montevideo). Internet Archive.
- El Maestro* (1877). *El Maestro*. Montevideo.
- El Maestro* (1881a, 14 de agosto). [Conferencias de inspectores: temas a discutirse]. *El Maestro* (Montevideo), (268).
- El Maestro* (1881b, 6 de noviembre). [Documentos oficiales: Direcciones para los exámenes de las escuelas públicas correspondientes al año 1881]. *El Maestro* (Montevideo), (279).
- El Siglo* (1880, 1 de febrero). [Exámenes]. *El Siglo* (Montevideo), 2.^a época, (4406).
- Espiga Dorado, S. (2015). *La infancia normalizada: libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya, 1885–1918*. Antítesis.
- Espiga Dorado, S. (2021). Discursos convergentes en la construcción de la niñez saludable a través de los manuales escolares. *Historia de la Educación en América Latina - HistELA*, 4, e24723.
- Galán Tamés, G. (2021). Ejercitar al cuerpo: la gimnasia femenina en el Colegio de la Paz (Vizcaínas), 1875-1915. *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, (109), e1763. <https://doi.org/10.18234/secuencia.voi109.1763>
- La Educación Popular* (1869). *La Educación Popular*. Montevideo.
- 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. <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2453-7>
- Lewis, D. (1862). *The New Gymnastics for Men, Women, and Children*. Ticknor and Fields.

- Lima, A. (2025). *Debates y argumentos sobre la obligatoriedad de la gimnasia en la educación primaria en Uruguay (1830-1882)* [tesis de maestría]. Programa de Maestría en Educación Física, Universidad de la República, Instituto Superior de Educación Física.
- Mason, S. W. (1863). *Manual of Gymnastic Exercises for Schools and Families* (4th ed.). Crosby and Nichols.
- Moreno, A., Quitzau, E. A. y Bonifácio, I. M. dos A. (2023). Pesquisando a educação dos corpos nos impressos: reflexões sobre caminhos metodológicos. En A. Moreno, E. A. Quitzau y I. M. dos A. Bonifácio (orgs.), *Manuais para educação do corpo: educação física, moral e higiene* (pp. 13-28). Editora UFMG.
- Palomeque, A. (2022). *José Pedro Varela, un personaje trágico*. Tradinco.
- Puchta, D. R. y Linhales, M. A. (2022). A ginástica doméstica de Daniel Schreber: manuais em circulação nas últimas décadas do século XIX. *Educação em Revista*, 38, e35502. <https://doi.org/10.1590/0102-469835502>
- Quitzeau, E. A. y Moreno, A. (2021a). Apresentação – história da educação do corpo: pesquisas para uma noção em construção. *Educar em Revista*, 37, e80259. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.80259>
- Quitzeau, E. A. y Moreno, A. (2021b). Métodos gimnásticos y educación del cuerpo: edición, traducción y tránsito de manuales. En E. Galak, A. Abramowski, A. Assaneo e I. Frechtel (comps.), *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación* (pp. 91-104). UNIPE: Editorial Universitaria / SAEHE.
- Quitzeau, E. A. y Soares, C. L. (2016). Um manual do século XVIII: culto à natureza e educação do corpo em “Ginástica para a Juventude”, de Guts Muths. *Revista Brasileira de História da Educação*, 16(1), 23-50. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v16i1.540>
- Rodríguez Giménez, R. (2007). Un Estado moderno y sus razones para escolarizar el cuerpo: el sistema educativo uruguayo. En Z. Pedraza Gómez (comp.), *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina* (pp. 43-68). Universidad de los Andes / Ediciones Uniandes.
- Rodríguez Giménez, R. (2008). La moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo. En P. Scharagrodsky (comp.), *Gobernar es ejercitar: fragmentos históricos de la educación física en Iberoamérica* (pp. 75-86). Prometeo.
- Rodríguez Giménez, 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: fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 477-496). Prometeo.
- Rodríguez Giménez, R. (2013). Educación del cuerpo y políticas educativas: de la formación superior al patio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 107-117. <https://doi.org/10.35362/rie620585>
- Rodríguez Giménez, R. (2019). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República.
- Sarmiento, D. F. (1866). *Las escuelas: base de la prosperidad i de la República en los Estados Unidos: Informe al ministro de instrucción pública de la República Argentina*. Imprenta de N. Ponce de León.
- Scharagrodsky, P. (comp.) (2008). *Gobernar es ejercitar: Fragmentos históricos de la educación física en Iberoamérica*. Prometeo.

- Scharagrodsky, P. (2011). La constitución de la educación física escolar en la Argentina. Tensiones, conflictos y disputas con la matriz militar en las primeras décadas del siglo xx. En P. Scharagrodsky (comp.), *La invención del homo gymnasticus: fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 441-475). Prometeo.
- Schreber, D. G. M. (1880). *Manual popular de gimnasia de sala médica e higiénica* (E. Sánchez de Ocaña, trad.; 9ª ed.). Carlos Bailly-Baillière (obra original publicada en 1855).
- Soares, C. L. (2008). Educación física escolar en Brasil: breve historia de la constitución de una pedagogía higiénica. En P. Scharagrodsky (comp.), *Gobernar es ejercitar: fragmentos históricos de la educación física en Iberoamérica* (pp. 17-47). Prometeo.
- Soares, C. L. (2013). *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX* (4.ª ed.). Autores Associados.
- Torreadella-Flix, X. (2014). La influencia de la medicina higienista en la educación física española. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(26), 163-175. <https://doi.org/10.12800/ccd.v9i26.438>
- Varela, J. A. (1881). *Memoria correspondiente a los años 1879 y 1880*. Imprenta de La Idea, de Flores Hnos.
- Varela, J. P. (1874). *La educación del pueblo*. Tipografía de "La Democracia".
- Varela, J. P. (1877). *Memoria correspondiente al período transcurrido desde el 1º de abril de 1876 hasta el 1º de agosto de 1877, presentada a la Comisión Económico-Administrativa de la Capital, por el Director de Instrucción Pública, don José Pedro Varela*. Imprenta Rural.
- Vigarello, G. (2011). La invención de la gimnasia en el siglo XIX: nuevos movimientos y nuevos cuerpos. En P. Scharagrodsky (comp.), *La invención del homo gymnasticus: Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 23-36). Prometeo.