

Cuerpos disciplinados, saberes normativos: genealogía crítica de la gimnasia europea

Husson Marcelo, IdIHCS-FaHCE-UNLP, marcelohusson@yahoo.com.ar

Resumen

Esta ponencia indaga cómo la Educación Física europea, desde el siglo XVIII, se configuró como tecnología política que normalizó el cuerpo y estructuró subjetividades funcionales a los ideales de eficacia y rendimiento. A través del análisis de discursos médicos, higienistas y educativos, se examina la sistematización de las ejercitaciones como dispositivos de regulación social. A partir de los aportes de diversos autores —entre ellos Geertz, Foucault, Ron y otros investigadores críticos del campo— se argumenta que la construcción discursiva de la realidad legitimó representaciones hegemónicas del cuerpo y promovió exclusiones normativas. En este recorrido, se devela cómo la Educación Física consolidó una alianza con saberes técnicos que aún persiste, reproduciendo formas estandarizadas de vivir, ejercitar y aprender.

Palabras Claves: noción de cuerpo educado, salud, sistemas de gimnasia.

La institucionalización de las prácticas gímnicas en la Europa del siglo XIX: orden, ejercitaciones y disciplina

En Europa, a fines del siglo XVIII una serie de profundos cambios entre los que podemos referir el fin de los absolutismos monárquicos en Francia, el surgimiento de un nuevo movimiento cultural llamado la “Ilustración”, la irrupción de la “Revolución Industrial Inglesa” y la continuidad de las políticas de expansión imperial que reconfiguraban territorios y subjetividades, hicieron cobrar utilidad y valor político, sanitario y educativo a las tecnologías corporales propias de los modelos gímnicos. A través de ellas, el cuerpo y sus funciones adquirieron una dimensión inédita hasta entonces, transformándolo en un objeto de saber y control. Como señala Geertz (1987), la cultura no es un conjunto de reglas fijas, sino un sistema de símbolos que los individuos crean y utilizan para dar sentido a su mundo. Por ello, para interpretar los significados atribuidos a estas ejercitaciones, es fundamental explicitar las “redes de significado” que los propios individuos han tejido en torno a esta manifestación cultural. En este sentido, Ron (2019) refiere que la “noción de cuerpo educado” -desde la cual los diferentes sistemas de

gimnasia establecieron sus intervenciones-, responden a una construcción del discurso y como tal es el producto de reglas, de sentidos y de usos que los dispositivos formativos regulan y normatizan, por repetición y por convención. La consolidación de una Europa orientada hacia la Modernidad desde incesantes procesos de industrialización y movimientos migratorios requirió del establecimiento de una serie de políticas desde las cuales debieron ser establecidas estrictas normas y reglas sobre la vida, la salud y la higiene. Para poder llevar a cabo tal proceso de consolidación hicieron falta en términos de Sharagrodsky (2020), potentes y eficaces discursos desde los cuales fueron direccionados tanto los actos colectivos como las más insignificantes conductas individuales. Retomando el pensamiento de Ron (2019), el control de la realidad social o natural pasa, en primer lugar, por el dominio del lenguaje, en este sentido, la construcción de distinciones, semejanzas y diferencias no solo ordena el mundo, sino que también regula la aparición y legitimación de los objetos en el discurso. Esta idea se articula con la perspectiva de Larrosa (1995), quien subraya que: “el discurso, que tiene su propio modo de existencia, su propia lógica, sus propias reglas, sus propias determinaciones, hace ver, encaja con lo visible y lo solidifica o lo diluye, lo concentra o lo dispersa” (p., 66). En línea con lo referido, Palamidessi (1996) agrega que en el discurso la atención está centrada no en el significado de las palabras sino en las formas en que los enunciados institucionalizados funcionan como prácticas discursivas induciendo efectos de poder y control, a lo que Ron (2019) describe como una práctica normada, que presenta regularidades sobre la que se ejercen innumerables operaciones de “solidificación”. La relación entre el discurso y el poder, expuesta por Palamidessi (1996) y Ron (2019), encuentra un desarrollo más amplio en la perspectiva foucaultiana. Mientras los primeros enfatizan cómo los enunciados institucionalizados operan como mecanismos de control y normativización dentro de las prácticas sociales, Foucault (1987), aporta una dimensión más estructural, al concebir el discurso como un “dispositivo ordenado y ordenador” que no solo regula la realidad, sino que también la constituye. En este sentido, las prácticas discursivas no solo refuerzan estructuras preexistentes, sino que también generan nuevas formas de organización y sentido dentro de un sistema social determinado.

Esta concepción del discurso como matriz productora de realidad encuentra resonancia en el trabajo de Crisorio y Bracht (2003), quienes analizan su operatividad en la legitimación de la Educación Física. En su análisis, muestran cómo la integración del cuerpo y su ejercitación estuvo fuertemente atravesada por saberes médicos, mediante regulaciones diseñadas con criterios de eficacia y respaldadas por ejercitaciones

estructuradas bajo lógicas gímnicas. Desde el pensamiento de Foucault (2001), las prácticas educativas corporales se inscriben en condiciones históricas que les otorgan sentido, consolidando modelos de regulación social orientados a la producción de docilidad y obediencia. En este marco, el “higienismo social” operó no solo como estrategia de salud pública, sino como dispositivo de control sobre cuerpos y conductas, reforzando las dinámicas disciplinarias propias de la modernidad.

Retomando esta perspectiva, Crisorio y Bracht (2003) analizan cómo el discurso que legitimó la Educación Física estructuró la intervención sobre el cuerpo a partir de un enfoque empírico-analítico, contribuyendo además a consolidar su función pedagógica como tecnología formativa del carácter y el espíritu mediante los ejercicios físicos. En la misma línea, Quintanas (2010) profundiza en la dimensión normativa de las prácticas biopolíticas, destacando que su regulación opera como tecnología de poder orientada a la gestión de la vida, incidiendo tanto en los cuerpos individuales como en la población en su conjunto. Así, las ejercitaciones se configuraron como mecanismos de orden social, orientados a prevenir desviaciones que pudieran comprometer el desarrollo vital de los sujetos. Desde este marco, se enfatiza cómo las estructuras normativas conforman un dispositivo que moldea la realidad social en múltiples niveles. Esta lógica de regulación se sostiene en un entramado complejo de discursos, instituciones, arquitecturas, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos y proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas -lo dicho y lo no dicho-, como señala Castro (2004, p. 99).

Esta lógica de regulación, sostenida por múltiples dispositivos discursivos e institucionales, permite rastrear cómo la Gimnasia fue incorporada al orden social bajo criterios de normalización y control. En línea con esta lectura, Crisorio (1995), retomando a Mehl (1986), advierte que los orígenes de la gimnasia actual pueden rastrearse tanto en las primeras sistematizaciones de la “gimnástica”, orientadas al logro de la “eurexia” -entendida como estado de salud o forma corporal-, como en las finalidades formativas y compensatorias de la gimnasia europea del siglo XIX. En diálogo con los planteos de Foucault (1987) y de Aisensteins (2006), estos sistemas -inscritos en el pensamiento racional y científico del momento- delimitaron sus prácticas mediante la reactualización constante de programas de ejercitación regulados por parámetros técnicos. En esta misma línea, Aisenstein (2009) aporta una clave conceptual fundamental: el control de la voluntad y del carácter no se ejerce primordialmente a través de intervenciones intelectuales, sino mediante el trabajo directo sobre el cuerpo. Bajo esta perspectiva, la

gimnasia se configura como un dispositivo pedagógico que produce hábitos, disciplina y subjetividades funcionales al orden social.

Lo desarrollado hasta aquí puede reinterpretarse a la luz de los planteos de Soares (2008) y Lugüercho (2015), quienes, en clave foucaultiana, destacan cómo las prácticas gímnicas operaron como engranajes preventivos y normativos dentro de la arquitectura moderna del gobierno de los cuerpos. Soares advierte que los gestos corporales generados por las ejercitaciones funcionaron como estrategias frente a los desórdenes sociales, mientras que Lugüercho subraya que, durante la Modernidad, el ejercicio físico se consolidó como una tecnología disciplinaria transversal, modelando cuerpos y subjetividades. Estas perspectivas inscriben a la Educación Física como parte de un dispositivo pedagógico orientado al control social y la producción de formas normativas de vida.

Cuerpos regulados, cuerpos en disputa

En este sentido, el planteo de Ron (2019) sobre la “noción de cuerpo educado” permite profundizar en el pensamiento en cómo los sistemas de gimnasia no solo configuraron prácticas, sino que también operaron como dispositivos de producción y regulación corporal dentro de marcos socioculturales específicos. Recuperar y reinterpretar estos abordajes resulta clave para comprender que el cuerpo, lejos de ser una entidad natural o abstracta, se inscribe en constelaciones simbólicas que orientan su formación y funcionalidad bajo lógicas de poder. Desde el discurso pedagógico moderno¹, el cuerpo adquirió “forma” a partir de representaciones e idealizaciones funcionales a su regulación. Así, se lo convirtió en el “escenario natural” desde donde fueron diseñados diversos proyectos educativos-formativos², tal como lo plantea Vigarello (2005): “se trata de inaugurar movimientos muy especiales, cuya forma se pretende ante todo como preparatoria para otras realizaciones [...]” (p. 244). En esta misma línea, Caruso (2005) señala que uno de los propósitos centrales de la pedagogía moderna fue “hacer del cuerpo una fuerza económica, social, cultural y política” (p. 66).

¹ Tal como plantea Sharagrodsky (2007), uno de los objetivos básicos y centrales del discurso pedagógico moderno fue la regulación y control del cuerpo infantil.

² Diferenciamos las incumbencias de ambos conceptos, refiriendo como “educativo” a lo relacionado con los grandes ideales de la educación y los aspectos políticos y disciplinares, en tanto que lo “formativo” a lo concerniente con la enseñanza de lo estrictamente gímnic.

Así, los sistemas de gimnasia -al adquirir una forma y coherencia conceptual a partir de lo que Langlade y Rey (1986) denominaron “expresiones doctrinales”³- dieron lugar a múltiples nociones corporales. Desde el pensamiento de Ron (2024), pueden identificarse dos figuras centrales: un “cuerpo hegemónico”, promovido desde los sistemas “higienistas-disciplinarios”, y un cuerpo “silenciado o excluido”, vinculado a prácticas gímnicas consideradas menores o periféricas.

Aunque estas nociones emergen desde posicionamientos diferenciados, ambas forman parte de un mismo entramado histórico-pedagógico. En efecto, respondieron a una racionalidad formativa común que jerarquizó, normalizó y produjo cuerpos según criterios de utilidad, visibilidad y control, consolidando así un régimen de saber-poder que articuló inclusión y exclusión bajo la lógica referida.

En este marco, resulta pertinente incorporar la mirada de Le Breton (1990), quien aporta una clave antropológica para comprender estas distinciones: en las sociedades occidentales, “el cuerpo es el signo del individuo, el lugar de su diferencia, de su distinción” (p. 9). Desde esta perspectiva, el cuerpo no solo remite a lo contingente, sino que se convierte en soporte de representaciones, identidades y marcaciones sociales. Esta concepción -que Ron (2024) retoma al destacar los saberes que cada sociedad produce según sus usos y relaciones- puede ser profundizada a partir del enfoque de Mauss (1971) sobre las técnicas corporales. En este marco, el cuerpo no solo porta significados, sino que los encarna mediante gestos, posturas y modos de actuar que se aprenden socialmente. Estas expresiones prácticas revelan su inscripción en matrices históricas y culturales, donde los movimientos no emergen de una esencia natural, sino que están moldeados por la sociedad, la historia y la cultura.

En esta misma línea, Picard (1986) analiza cómo el cuerpo humano, lejos de ser una entidad exclusivamente biológica, se transforma en un constructo social y cultural. Este proceso de significación, atravesado por normas, códigos simbólicos y relaciones sociales, convierte al cuerpo en mediador de los vínculos sociales, donde el deseo y la cultura juegan un papel central en su configuración y reproducción. Desde esta perspectiva, el cuerpo excede ampliamente su dimensión orgánica y no puede ser comprendido únicamente como un conjunto de huesos, músculos, órganos o tejidos. Más bien, como plantea Scharagrodsky (2007), es un fenómeno social, cultural e histórico: “el

³ Desde esta expresión quedan referidos los objetivos, fines y medios de los sistemas de gimnasia europeos del siglo XIX y XX.

cuerpo no existe en estado natural; siempre está inserto en una trama de sentido y significación” (p. 2).

Desde lo referido, el cuerpo no es una abstracción, sino un espacio donde se materializan los efectos del poder. Como señala Foucault (2001), nada es más corporal que el ejercicio del poder. En este sentido, el cuerpo se convierte en terreno de disputa simbólica, donde se inscriben coordenadas como el género, la clase, la etnicidad o la orientación sexual (Scharagrodsky, 2007). Goffman (1986) complementa esta mirada al concebir al cuerpo como actor social que representa roles frente a una audiencia: cada gesto, postura o vestimenta se convierte en signo codificado de autoridad, disciplina o aceptación. Así, el cuerpo no solo se disciplina, sino que también actúa, encarnando expectativas y se ofrece como superficie de lectura y juicio social

Sistemas de gimnasia y regulación social: el cuerpo en la lógica del darwinismo y la higiene

El proceso de construcción de representaciones corporales fue muy bien comprendido y sistematizado por los sistemas de gimnasia europeos de los siglos XIX y XX. Aunque partían de una “visión esencialista del cuerpo”, estos sistemas revelaron una clara intención de modelar su naturaleza, asumiendo -como señalan Langlade y Rey (1986)- que cada doctrina gímnica desarrolla en cada época “una filosofía propia y un tipo ideal de hombre [...]” (p. 511), alcanzable mediante una estructura técnica y metodológica específica. Este proceso de intervención sobre lo corporal es explicado por Ron y equipo (2006) de la siguiente manera, ya en el siglo VII a.C. la cultura helénica sintetizó en el “maestro de gimnasia” una práctica desde la cual fue establecido: “un modo de intervención, un dispositivo⁴ pedagógico [...]. Con este dispositivo la sociedad busca que sus ciudadanos logren el gobierno de su cuerpo en una formación que integre aspectos tanto culturales e intelectuales como corporales” (p. 141). Siglos más tarde, esta lógica fue retomada por Pehr Henrik Ling en el siglo XIX, centrando su propuesta en la corrección postural y la formación corporal, como lo plantean Lagrange (1894) y Mosso (1894).

Desde una lectura crítica, Brohm advierte que los sistemas de ejercitaciones no son prácticas neutras, sino expresiones sociales cargadas de intencionalidad.

⁴ El concepto es utilizado en el sentido propuesto por Agamben, G, en *¿Qué es un dispositivo?*, Conferencia dictada en la UNLP., 2005.

Advierte como en las sociedades capitalistas se imponen ciertos modelos de actividad física y de estilos corporales socialmente controlados para perpetuar el sistema de dominación y determinan, por tanto, una política represiva que se consolida sobre el cuerpo. (Giraldes, 2001, p. 15)

Desde este pensamiento, quedan evidenciados los sentidos, significados y representaciones atribuidos a las ejercitaciones, las que se encuentran sustentadas desde principios higienistas, disciplinarios, morales, raciales, nacionalistas y de género. De esta manera, el proceso configuratorio de la Gimnasia guarda gran similitud con el proceso de deportivización social moderno. A partir de allí, Ron (2015), señala que el deporte “emergió de la sociedad industrial en el siglo XIX, especialmente vinculado a la producción -podría decirse que, en este caso, la producción corporal- que considera al cuerpo en una dimensión puramente física o anatómico-fisiológica” (p. 120). Así, en línea con el pensamiento referido, la gimnasia y el deporte surgieron en un escenario de intensos cambios sociales, pero también actuaron como agentes que impulsaron nuevas transformaciones en la forma de concebir y utilizar el cuerpo acorde a los nuevos valores de eficiencia, productividad y control. Estas transformaciones se consolidaron en alianza con una maquinaria higiénica-filántropica que, como plantea Antelo (2008), dio lugar a un dispositivo prescriptivo ortopédico y eugenésico, orientado a neutralizar toda forma de riesgo o desviación.

En este marco, se torna significativo observar cómo los postulados del “evolucionismo social” adquirieron relevancia en los sistemas de gimnasia del siglo XIX. En estos, la pobreza extrema fue interpretada como signo de degeneración transmisible y de herencia adquirida. Puiggrós (1996) advierte que las ideas del “darwinismo social” se incorporaron a la educación con efectos problemáticos, al aplicar la lógica de la “selección natural” al ámbito social. Estas teorías promovieron jerarquías y desigualdades, clasificando a las personas según raza, clase y origen, y legitimando prácticas excluyentes que marginaron a ciertos grupos mientras se promovía una educación elitista para las clases dominantes. En consonancia con estas perspectivas naturalizantes, Collado González (2009) retoma la teoría de Lamarck para explicar cómo los seres vivos se transforman en función de su adaptación al entorno. Desde esta mirada, los órganos se fortalecen mediante el uso y se debilitan -o incluso desaparecen- por desuso, lo que ha sido utilizado para justificar la implementación de ejercitaciones sistemáticas como intervenciones corporales orientadas al desarrollo de funciones consideradas socialmente útiles y deseables. Esta lógica naturalista interpretó al cuerpo como moldeable y perfectible, legitimando su regulación mediante prácticas gímnicas estructuradas. De este modo, los sistemas de gimnasia

asumieron un rol regulador en la organización social, consolidando una vocación eugenésica e higienista que se apoyó en una supuesta esencia natural incuestionable. De esta manera, las ejercitaciones desde su sistemática manifestación y su posterior organización bajo la forma de sistemas tuvieron la función de intervenir como “reguladores sociales”. Esta función no solo no fue objetada, sino que fue plenamente asumida. Desde allí, emergió la vocación eugenésica e higienista de los sistemas fundacionales⁵, los cuales se apoyaron sobre una incuestionable esencia naturalista.

De la higiene al control: gimnasia y producción de cuerpos funcionales

El tránsito de Europa hacia la Modernidad requirió la instauración de parámetros de confiabilidad y previsibilidad. Ljünggren (2011) nos conduce a interrogarnos: ¿cómo lograr que la ciudadanía obedeciera por voluntad propia, actuara con responsabilidad y fuera consciente tanto de sus derechos como de sus obligaciones? En este marco, Luguercho (2009) señala que el cuerpo se convirtió en soporte privilegiado para intervenir dicha voluntad: a través de ejercicios físicos, se regularon gestos, actitudes y movimientos, promoviendo una eficiencia funcional alineada con la docilidad esperada. Dichas acciones, en términos de Vigarello (2011) debieron ser objeto de efectos medibles y calculables, como también productores de fuerzas previsibles y contabilizadas. En este sentido, el proyecto no solamente incluyó una analítica del cuerpo como base de una ejercitación ordenada, sino también la idea de su dominio como medio de control de las facultades intelectuales y espirituales, desde allí la disciplina se hizo cuerpo en las ejercitaciones (Foucault, 2001). En correspondencia con esta lógica, los distintos sistemas, aunque sustentados en propuestas diferenciadas, implementaron prácticas sujetas a preceptos de vida disciplinada, alineadas con mandatos de salud, eugenesia, educación y formación gímnica. Tal como señala Sharagrodsky (2007), estos procesos se caracterizaron por la homogeneización y rutinización de las ejercitaciones, elementos centrales en el disciplinamiento gímnico.

De este modo, la dimensión higienista y medicalizadora, junto con la educativa, otorgó sentido, legitimación y sustento a las ejercitaciones. Como señala Mehl (1986), ya en 1760 Guts Muhs comenzaba en Alemania a consolidar los ejercicios físicos como herramientas al servicio de la medicina y la educación. En esta línea, Soares (2008) propone comprender el cuerpo como una realidad bio-política, lo que permite visibilizar

⁵ En relación con el período de las “Escuelas de Gimnasia” en términos de Langlade y Rey (1986).

con mayor nitidez las alianzas entre el pensamiento médico-higienista y el pedagógico, y entender cómo estos saberes confluyen en la construcción de subjetividades reguladas.

El saber médico, tal como refiere Foucault (1980), se constituyó en el discurso ordenador de lo que puede hacer el cuerpo, y correspondió al saber pedagógico tal como señala Narodowsky (1994), el constituirse en la práctica discursiva que hubo de validar la producción de saberes en el ámbito escolar y en los sistemas de gimnasia. De esta manera los sistemas esculpieron una “naturaleza del cuerpo” a partir de la cuál inscribieron al cuerpo en matrices posturales funcionales, orientadas a una performatividad calculada y estandarizada.

En continuidad con este enfoque, Mehl (1986) advierte que las ejercitaciones no solo se afianzaron históricamente como recursos médicos, sino que también fueron conceptualizadas como parte de un sistema integral. Esta perspectiva encuentra respaldo en Langlade et Rey (1986), quienes postulan que: “el sistema normal de educación física es aquel que resulte de la alianza íntima y perfecta de los juegos, la gimnasia y los deportes y en fin de la higiene plena [...]” (Langlade et Rey, 1986, p. 413). Este pensamiento halla sustento en la expresión: “nuestra intención central -de acuerdo con las características del grupo- debiera ser el encarar una actividad higiénico-educativa” (p. 417).

Si bien esta orientación se consolidó de manera hegemónica durante el período de las “Escuelas” (1800-1890), en el de los “Grandes Movimientos” (1890-1930) se expresó con matices diversos, sin llegar a una universalización plena. No obstante, fue en el pensamiento médico-higienista donde la mayoría de los sistemas encontraron legitimación y reconocimiento para sus prácticas de intervención. Aun cuando no todos ellos adoptaron una interpretación estrictamente biologicista, compartieron -de forma unánime- una concepción esencialista del cuerpo como sustrato de sus propuestas.

Desde la instalación de las prédicas higienistas en el campo de las ejercitaciones a partir de los sistemas fundacionales, la relación entre gimnasia y salud se volvió inevitable. A partir de allí, fue impuesto: “un estilo de vida normalizado y previsible como modelo de orden social, que define, determina, propone e impone un determinado estilo de vida sano y saludable” (Pedráz, 1997, p. 4). Bajo esta lógica, el concepto abstracto de salud⁶ adquirió en este contexto una dimensión esencialmente política y económica que los sistemas debieron abordar. En ese marco, el “ejercicio físico” devino en instrumento

⁶ Los sistemas también procuraron abarcar desde este concepto la vastedad de su incumbencia, aunque en el período estudiado según cada sistema harán referencia de manera diferenciada a un estado de bienestar físico, espiritual o emocional.

privilegiado para alcanzar estándares de desarrollo orgánico, mediado por lógicas gímnicas que instalaron la necesidad de gestos repetitivos⁷. Esta conexión entre la gimnasia y la salud consolidó una relación inextricable con los procesos de corrección corporal: no solo se buscó modificar posturas consideradas inadecuadas, sino también optimizar el rendimiento físico y las funciones orgánicas de los cuerpos. El vínculo trascendió el horizonte de la salud general, posicionando a la gimnasia europea de los siglos XIX y XX como una herramienta clave en el disciplinamiento y modelado de los cuerpos. Sus recursos técnicos no se limitaron a la prevención o reparación de desequilibrios posturales, sino que operaron como dispositivos de poder orientados a alinear a los individuos con los ideales funcionales y productivos de la época. En esta línea, Ruggiano y Alonso (2015) sostienen que la gimnasia, lejos de constituirse como una práctica autónoma, ha estado históricamente condicionada por exigencias institucionales y sociales, insertándose en discursos que refuerzan ideales normativos de corrección corporal. Aunque con diferencias en sus orientaciones y objetivos, estos sistemas actuaron como mecanismos de regulación de las subjetividades, operando, en distintas medidas, bajo marcos ampliamente predominantes centrados en el rendimiento y la eficacia. Estas prédicas no solo orientaron la mayoría de los sistemas mencionados, sino que también cimentaron desigualdades de género: bajo supuestos científicos, se moralizaron las ejercitaciones y sus dispositivos, atribuyendo al varón potencialidad y a la mujer, limitaciones y cuidados.

Así, la lógica médico-pedagógica operó como matriz de producción de cuerpos funcionales, reproducidos bajo el ideal normativo de una subjetividad dócil, eficiente y regulada por discursos de salud. Esta influencia convirtió a las ejercitaciones “en un problema médico cuando es y debió ser un problema pedagógico. Se relacionó en demasía los ejercicios físicos con la salud y enfermedad estableciendo así un objetivo terapéutico” (Langlade et Rey, 1986, p. 253).

Consideraciones Finales

En los contextos mencionados, la Educación Física europea adquirió un valor político y pedagógico al institucionalizar las ejercitaciones bajo lógicas gímnicas que concibieron

⁷ Etimológicamente ejercicio y ejército son palabras de origen latino y derivan de “exercio”, que hace referencia a una práctica, a poner en movimiento, salir de la pasividad, agitarse, fatigarse, trabajar sin descanso. (Lugüercho, 2009). Aunque también debe ser referido que se encuentra constituido desde diferentes dimensiones constituyentes o conformadoras, y es portador de gestualidades, lenguajes, vínculos y emociones entre otros atributos que podamos mencionar.

el cuerpo como objeto de saber, control y normalización. Para que dicha configuración se estableciera, fue necesario -como señalan Geertz (1987), Foucault (1987) y Ron (2019)- que el discurso no solo comunicara, sino que estructurara la realidad social misma. A partir de estas condiciones, las ejercitaciones fueron legitimadas por discursos institucionales que instalaron representaciones idealizadas del cuerpo, atravesadas por relaciones de poder y entramados significantes. Tal como plantea Ron (2024), esta operación dio lugar a hegemonías y exclusiones que consolidaron formas de disciplinamiento y validación normativa.

En este marco, la gimnasia se consolidó bajo la influencia del pensamiento médico-higienista, estableciendo regulaciones sobre la vida, la salud y la higiene. Las ejercitaciones no fueron concebidas únicamente como medios saludables, sino como dispositivos de regulación social en los planos educativo, económico y cultural. Esta alianza entre la gimnasia y el saber higienista favoreció procesos de estandarización y rutinización, que contribuyeron a moldear cuerpos ajustados a modelos funcionales.

Desde el siglo XVIII, figuras como Guts Muths promovieron los ejercicios físicos como herramientas al servicio de la medicina y la formación, apoyándose en una visión esencialista de la gimnasia. Este enfoque impulsó su regulación en marcos técnicos y metodológicos específicos, consolidando sistemas que adquirieron un carácter hegemónico. A través de ellos se esculpió una “naturaleza del cuerpo” subordinada a parámetros de eficacia y rendimiento. En consecuencia, la Educación Física europea, mediante estas prácticas, no solo disciplinó los cuerpos: contribuyó activamente en la producción de subjetividades funcionales a los ideales normativos de su tiempo.

Reconocer esta genealogía de saberes, dispositivos y exclusiones no solo implica una tarea historiográfica, sino un compromiso ético-político. Interpelar las formas heredadas de concebir y regular el cuerpo abre la posibilidad de construir prácticas formativas sensibles a las trayectorias singulares, a las diversidades y a los saberes situados. En este gesto, la Educación Física -a través de la Gimnasia- puede devenir campo de disputa, resignificación y producción de subjetividades menos subordinadas a lógicas normativas, y más abiertas a experiencias vividas que desafíen los márgenes de lo instituido.

Referencias

Aisenstein, Á. (2006). Cuerpo, Escuela y Pedagogía. Argentina, siglos XIX y XX. En A. Aisensteins et P. Sharagrodsky (auts), Tras las huellas de la Educación Física Argentina. Editorial Prometeo Libros. Buenos Aires.

- Aisenstein, Á. (2009). *El nacimiento de la Educación Física*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.
- Antelo, E. (2008). Prólogo. En P. Sharagrodsky (Comp), “Gobernar es Ejercitar”. Editorial Prometeo Libros. Buenos Aires.
- Caruso, M. (2005). *Biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las Escuelas del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Castro Edgardo (2004) a. “El Poder Disciplinario: la normalización de los saberes y de los individuos. (En línea). *Educación Física y Ciencia*, 7. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.100/pr100.pdf . Consultado en noviembre de 2014.
- Collado Gonzalez, S. (2009). *Teoría de la Evolución* en F. Fernández Labastida et J.A. Mercado (Edits), *Philosophica Enciclopedia Filosófica en línea*, URL <http://filosofia.info/archivo/2009/voces/evolucion/Evolucion.html> .
- Crisorio, R. (1995). *Enfoques para el abordaje de los CBC desde la Educación Física*. En Serie n° 2. La Plata. FaHCE-UNLP.
- Crisorio, R. y Bracht, V. (2003). *Educación Física y Epistemología*. En Bracht, V y Crisorio, R., coordinadores. *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidades, desafíos y perspectivas*. La Plata. Al Margen.
- Foucault, M. (1980). *La mirada médica: el nacimiento de la clínica*. Siglo XXI Editores. México.
- Foucault, M. (1987). *El Orden del Discurso*. Tusquets Editores. Barcelona.
- Foucault, M. (2001). *Vigilar y Castigar: el nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Editores. México.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa. México.
- Giraldes, M. (2001). *Gimnasia. El Futuro Anterior*”. De rechazos, retornos y renovaciones. Editorial Stadium. Buenos Aires.
- Goffman, E. (1986). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Lagrange, F. (1894). “*La higiene del ejercicio en los niños y jóvenes*. Librería de José Jarro. Madrid.
- Langlade, A., et Rey, N. (1986). *Teoría General de la Gimnasia*. Editorial Stadium. Buenos Aires.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetividad: tecnología del yo y la educación*. Editorial La Piqueta. Madrid.
- Le Breton, D. (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Ljünggren, J. (2011). *¿Porque la gimnasia de Ling?. El desarrollo de la gimnasia sueca durante el siglo XIX*. En P. Sharagrodsky (Comp), *La invención del Homo Gymnasticus. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Editorial Prometeo. Buenos Aires.

- Lugüercho, S. (2009). La Gimnasia. Un contenido olvidado. En R. Crisorio., et M. Giles (Dir), Estudios Críticos de Educación Física. Colección Textos Básicos. Editorial Prometeo. Buenos Aires.
- Lugüercho, S. (2015). Ejercicio. En C. Carballo (Coord), Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Prometeo Libros. Buenos Aires.
- Mauss, M. (1971). Técnicas y movimientos corporales, en Sociología y Antropología, Madrid, Tecnos.
- Mehl, E. (1986). Sobre la historia del concepto Gimnástica. Citius, Altius, Fortius. Separata del tomo IV, fascículo 2. INEF. Madrid.
- Mosso, A. (1894). La Educación Física en la juventud. Librería de José Jarro. Madrid.
- Narodowsky, M. (1994). Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna. Editorial Aique Grupo Editores. Buenos Aires.
- Palamidessi, M. I. (1996). La Producción del maestro constructivista en el proceso curricular, en Revista Educação e Realidade, pág 192-213. Buenos Aires.
- Pedráz, M. V. (1997). Poder y cuerpo: el (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud. Revista Educación Física y Ciencia 3 (2). Disponible en:
http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.114/pr.114.pdf
- Picard, D. (1986). Del código al deseo. El cuerpo en la relación social, Buenos Aires, Paidós.
- Puiggrós, A. (1996). Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista al menemismo, Buenos Aires, Kapelusz.
- Quintanas, A. (2010). El Tabú de la muerte y la biopolítica según M Foucault. Revista Internacional de Filosofía n° 51. Páginas 171-182. ISSN: 1130-0507.
- Ron, O.O. y equipo. (2006). Educación Física y deportes: las instituciones deportivas, sus actores. En Revista Educación Física y Ciencia. Año 8. DEF, FaHCE-UNLP.
- Ron, O.O. (2015). Deporte. Deportes. En C. Carballo (coordinador), en Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones en el campo académico de la educación física Argentina. Prometeo Libros. Buenos Aires.
- Ron, O. O. (2019). Nociones de cuerpo educado en la formación superior. El caso del Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física (2000-2017). Tesis Doctoral. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/87199>.
- Ron, O. O. (2024). Educación Física y Formación Superior: nociones de cuerpo educado en el Plan de Estudios 2000, UNLP. Tercera Parte. Incumbencias profesionales, continuidades, desarrollos y emancipaciones en progreso.

(Proyecto de Investigación). FaHCE-IdIHCS (Conicet- UNLP). Recuperado de: <https://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/proyectos-vigentes/proyectos-de-investigacion-y-desarrollo-unlp-pid/?form=MG0AV3> .

- Ruggiano, G. y Alonso, V. (2015). La gimnasia de educar los cuerpos. Un análisis sobre los discursos de la(s) gimnasia(s) en el Instituto Superior de Educación Física del Uruguay. *XIX CONBRACE, VI CONICE*. Vitoria, 8 al 13 de setiembre. Disponible en <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7120/3860> .
- Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. En M. Southwell (Coord), *Explora las ciencias en el mundo contemporáneo* (pp 45-60). Universidad Nacional de la Plata y Conicet.
- Sharagrosky, P. (2020). Discursos pedagógicos del cuerpo. En P. Sharagrosky., R. Baquero., et S. Porro (Compiladores), *Discursos, Prácticas e Instituciones Educativas*. Editorial Prometeo. Buenos Aires.
- Soares, C. L. (2008). Educación Física Escolar en Brasil: breve historia de la constitución de una pedagogía higiénica. En P. Sharagrosky (Comp), *Gobernar es Ejercitar*. Editorial Prometeo. Buenos Aires.
- Vigarello, G. (2005). La racionalización de la cifra y racionalidad de las imposiciones. En “Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Vigarello, G. (2011). La invención de la gimnasia en el siglo XIX: nuevos movimientos y cuerpos”. En P. Scharagrosky (Comp), *La invención del Homo Gimnasticus. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Compilador Pablo. Editorial Prometeo. Buenos Aires.