

# Cuerpo, Género y Poder en la escuela: el caso de la Educación Física Escolar Argentina (1880-1930)<sup>1</sup>

PABLO ARIEL SCHARAGRODSKY\*

**Resumo:** O artigo realiza uma exaustiva revisão histórico-social da educação física escolar argentina e de suas implicações em relação ao corpo masculino - e feminino. A análise identifica duas grandes características que condicionaram as práticas esportivas durante o período de 1880 a 1930: por um lado o aspecto militar, por outro o higiênico. Essas práticas tiveram um forte impacto prescritivo, que colocou em relevo, de forma muito especial, a contribuição para a construção de uma certa masculinidade.

**Abstract:** The article makes an exhaustive social-historical revision of the physical education at schools in Argentina, and its implications in relation to masculine - and feminine - bodies. This analysis identifies two greater marks, which have oriented the corporal practices in the period between 1880-1930: on one hand, the military sign, and, on the other, the hygienic sign. Both marks have had a strong prescriptive impact, which has shown, in a special way, the contribution to the construction of *certain* masculinity.

<sup>1</sup> El siguiente artículo formó parte del proyecto de investigación denominado "Cuerpo, género y poder en la escuela. El caso de la Educación Física en Argentina" bajo el marco del Tercer Programa de Investigaciones sobre Derechos Reproductivos en América Latina y el Caribe/PRODIR III, auspiciado y financiado por la Fundación Carlos Chagas (São Paulo, Brasil) y John D. and Catherine MacArthur Foundation (Washington, Estados Unidos). Informes parciales y finales aprobados. Director del proyecto: Dr. Mariano Narodowski.

\* Profesor en Educación Física (U.N.L.P.), Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (U.N.L.P.) y Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO, Argentina). Docente Ordinario de la cátedra "Teoría Especial de la Gimnástica" en el P.U.E.F. de la Universidad Nacional de La Plata (U.N.L.P.), Bs. As., Argentina. Investigador del Proyecto denominado "Educación Física: distintas pedagogías en la formación docente", Director: Alfredo Furlán, Co-director: Ricardo Crisorio, Bajo el Marco de Programa de Incentivos, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, U.N.L.P. Miembro del Programa de Investigación "Sujetos y políticas en educación", dirigido por el Dr. Mariano Narodowski, Universidad Nacional de Quilmes, Bs. As. Investigador del programa "Sujetos y políticas em educación", E-mail: pas@unq.edu.ar

**Palavras-chave:** Educação física. Corpo. Masculinidade.

**Key words:** Physical education. Body. Masculinities.

---

“No se nace mujer, se llega a serlo” (S. Beauvoir)

“No se nace varón, se llega a serlo” (J. Marqués)

“Las relaciones de poder impregnan todo el comportamiento social, pero son móviles y permiten a los individuos estrategias de modificación; cuando se obliteran estos mecanismos de reversibilidad y las relaciones se tornan fijas nos hallamos ante estados de dominación” (M. Foucault)

## **Introducción**

Como han afirmado distintos autores, entre los que podemos mencionar a Foucault, a Turner, a Elias o a Vigarello, el cuerpo históricamente ha sido – y de hecho, continúa siendo – objeto y blanco de poder. Distintos dispositivos, distintas prácticas, diversos saberes lo han ido regulando y/o controlando en *cierta* dirección, de una *cierta* manera y con una *cierta* disponibilidad.

Sin embargo, lo curioso de todo ello es que la configuración de dicho proceso ha pasado, las más de las veces, desapercibida aunque lenta pero muy eficazmente ha llegado a naturalizarse – y por ende a normalizarse – y a aceptarse sin más.

De esta manera, el (auto)gobierno de lo corporal se ha cristalizado en un *cierto* universo kinético de lo deseable y de lo posible, excluyendo otras formas de (auto)gobierno de lo corporal.

Dicho en otros términos, nuestro universo de movimientos, gestos y actitudes es resultado de un largo y desconocido proceso en donde ciertas pautas y mandatos sociales van penetrando en el cuerpo, van recorriéndolo en toda su capilaridad y van ejerciendo una permanente vigilia sobre el mismo. No sólo “lo que hacen los agentes (varones y mujeres) tiene más sentido del que saben, porque nunca saben por completo lo que hacen” (Bourdieu, 1991, p. 118) sino, que al mismo tiempo, desconocen que lo que saben y hacen es una posibilidad entre otras.

Este proceso, que no es monolítico y que ofrece ciertas resistencias, se ha ido configurando en diferentes espacios institucionales, entre ellos la escuela.

La institución escolar ha sido uno de los espacios institucionales – aunque no el único – que ha contribuido en el proceso de construcción de cierto orden corporal. Sin embargo, el orden corporal escolar no es cualquier desorden. Lleva implícito ciertas reglas, ciertas prácticas y ciertos saberes.

El siguiente trabajo pretende indagar en dicho orden y sus efectos en la configuración y reconfiguración de los cuerpos masculinos y femeninos centrándose – aunque no exclusivamente – en la disciplina escolar conocida como educación física, desde 1884 hasta principios del siglo XX, tomando como fuentes primarias de análisis los Programas Escolares Primarios de Argentina de dicho período.

## 1 La escuela y la educación física

Se ha anticipado que uno de los espacios más importantes que regula – impone – una determinada masculinidad – y feminidad – (excluyendo otras alternativas posibles) y que opera definiendo las relaciones de poder en la vida cotidiana en las sociedades modernas, es la escuela. Es decir que uno de los ámbitos institucionales que ha contribuido a transformar a los seres humanos en *sujetos con un género de un tipo determinado* ha sido la escuela.

Las instituciones educativas han sido – y siguen siendo – espacios generadores de determinados discursos y ciertas prácticas históricamente específicas. En este sentido, son lugares en los que se generan ciertas validaciones y exclusiones modernas del derecho a hablar y del derecho a hacer. Y ciertamente, los procesos educativos no han sido ajenos a la configuración de dos modalidades de acciones educativas diferenciales por género, distinguiendo a lo largo de la historia un modo para mujeres y otro para varones.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Según la investigadora Subirats, si se toma la configuración del sistema escolar a partir del siglo XVIII, con el comienzo de la modernidad se puede observar que el sexismo se manifiesta no sólo de modo evidente, sino que es afirmado como una necesidad. Al atribuir a varones y mujeres un destino social diferente, se explicitan *dos modelos educativos diferenciales*. Esta autora señala que el debate sobre la educación de *los niños*, trata básicamente sobre *cómo han de ser educados por la escuela*, mientras que el debate sobre la educación de *las niñas* trata acerca de *si deben o no recibir educación escolar*. SUBIRATS, M. y BRULLET, C. *Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ed. M.E.C., Instituto de la Mujer, 1988.

En el interior de la institución escolar, una de las asignaturas que ha contribuido a la construcción de *una/s* masculinidad/es – y feminidad/es –, a través de *ciertos* discursos y *ciertas* prácticas (y no otros) ha sido la Educación Física. Esta ha sido un componente de la Educación desde que los filántropos del siglo XVIII la introdujeron en sus Escuelas y, si se considera el valor de la gimnástica en la antigua Grecia, desde mucho antes.

Siguiendo a Bracht, la Educación Física nace prácticamente junto con la escuela, “con los sistemas nacionales de enseñanza, típicos de la sociedad burguesa emergente de los siglos XVIII y XIX. Fueron inicialmente filántropos como Guths Muths (1759-1839) y Pestalozzi (1744-1827), quienes trataron de introducir las actividades corporales en la currícula escolar” (Bracht, 1996, p. 20). Sin embargo, su consideración y valoración ha variado a lo largo de la historia.

A pesar de ello, aún no se ha elaborado una historia exhaustiva de la educación física escolar argentina, que contemple el papel central del género y sitúe el desarrollo de la educación física en el contexto social, económico y político. La realización de un análisis completo de este tipo excede el marco de este trabajo. Sin embargo, conviene reflexionar sobre ciertas tendencias históricas que han permitido a la educación física emerger como un campo o espacio social relativamente delimitado por una serie de regularidades internas, constituidas a lo largo del tiempo. De esta manera, la posibilidad de que ciertos discursos, prácticas, conceptos, modelos corporales y valores sean enunciados – en lugar de otros – se enmarcan y dependen, entre otras cosas, de los saberes y creencias que en unas determinadas condiciones sociales e históricas se han establecido de forma predominante. En este sentido, a lo largo de las primeras décadas de existencia de la educación física escolar, veremos como se ha configurado una serie de enunciados y un tipo de saber admitido y no otro, en referencia a lo masculino y a lo femenino.

Muchos saberes sobre el cuerpo han circulado a lo largo del siglo XIX y principios del siglo XX. De los muchos saberes existentes sobre el cuerpo masculino y femenino, sólo unos pocos han sido elegidos para ser transmitidos por la educación física, en la escuela, a las generaciones futuras. Vale decir, la cultura física, el cuidado, la formación y mantenimiento del cuerpo, las formas de ejercitación, los juegos y las prácticas físicas configuran un espacio muy amplio y diverso. Sin embargo, sólo una pequeña porción de técnicas corporales, como diría M. Mauss (1971) y de saberes y

prácticas conforman el campo legitimado de la Educación Física, contribuyendo a configurar cierta masculinidad y feminidad.

Este proceso selectivo, no ha sido – ni es – lineal o uniforme. Las luchas entre los distintos agentes se desarrollaron, por un lado, respondiendo a las dinámicas del contexto social más amplio y, por el otro, al tempo propio de la educación y de la educación física.

De acuerdo a Barbero González, “el nacimiento de la Educación Física escolar aparece asociado a los temores sobre la degeneración de la raza y el stock físico de las naciones-Estado, industriales europeas, del siglo XVIII y sobre todo del siglo XIX. Escritos como los del Dr. Morel (1857) en Francia, Brabazon (1881, 1887) o Percy Dunn (1894) en Inglaterra, recogen muchos de estos argumentos, los cuales son el puntapié inicial para normalizar una Educación Física Escolar” (Barbero González, 1996, p. 30).

¿Qué ha sucedido con la educación física escolar argentina a fines de siglo XIX y principios del XX? ¿cómo ha impactado en el tratamiento corporal de lo masculino y de lo femenino? ¿qué prácticas han guiado dicho proceso? ¿a partir de qué saberes?

## 2 **La educación física en los programas escolares** ***Lo militar y lo higiénico: dos huellas constitutivas de la disciplina (que disciplina)***

Antes de avanzar en el análisis de la Educación Física Escolar Argentina de dicho período es necesario destacar dos tendencias a nivel macropolítico. En primer lugar, desde 1850 hasta la Primera Guerra Mundial, la población argentina creció enormemente gracias a un importante y casi permanente flujo inmigratorio. La elite dirigente argentina del siglo XIX había visto el incremento de la población como un factor imprescindible para el crecimiento económico. “La inmigración se convirtió en un elemento clave en la modernización del país” (Malgesini, 1993, p. 353). En este contexto, desde 1880 el Estado claramente fue ampliando su esfera de influencia sobre diferentes ámbitos, entre ellos el de la educación. En segundo lugar, la salud se fue convirtiendo paulatinamente en una cuestión de estado. La medicina regulaba y controlaba los hábitos y costumbres sociales conciliando las necesidades familiares con los intereses estatales, moralizando los comportamientos de la vida cotidiana, a través de normas de higiene personal. En este sentido, el sistema educativo argentino tuvo en sus orígenes como finalidades principales disciplinar e integrar consensual-

mente a los sectores populares e inmigratorios bajo el colectivo "ciudadanos" moralizando la mayor cantidad de comportamientos posibles y funcionando como instancia de legitimación y formación política de elites gobernantes (Puiggrós, 1990; Tedesco, 1986; Braslavsky, 1985). Para ello se valió de un conjunto de prácticas educativas entre las que se destacó la educación física. Esta ha tenido en sus orígenes dos grandes marcas que han condicionado fuertemente las prácticas corporales, ya sean gímnicas, lúdicas y, posteriormente, deportivas. Las marcas a las que se hace referencia son *la huella militar y la huella higiénica*.

Dichas marcas han tenido un fuerte impacto prescriptivo contribuyendo en la configuración de ciertas masculinidades – y feminidades – y excluyendo otras alternativas posibles.

La huella militar y la higiénica han tenido una potente injerencia en el disciplinamiento<sup>3</sup> corporal generizado y tiene sus orígenes aún antes de la institucionalización obligatoria de la Educación Física Escolar Argentina a partir de la normativa de la Ley 1420, de Educación Común, aprobada en 1884.

Sin embargo, el foco de análisis se ubica a partir de *La Ley 1420*, la cual sienta las bases del sistema educativo argentino y, entre las cuestiones más importantes, establece la enseñanza laica, obligatoria y gratuita en el ciclo primario *tanto para varones como para mujeres*.

### 3 La huella militar "De frente... march!!!"

Los primeros Programas Escolares Argentinos, en el nivel primario, han prescripto los ejercicios militares para los varones, dejando a las niñas actividades ligadas a las labores y a corte y confección. Esta situación es una clave constitutiva de la disciplina y se prolonga, como veremos, durante gran parte del siglo XX.

En este sentido, la educación física escolarizada – representada por ejercicios y actividades físicas – contribuyó en la fabrica-

<sup>3</sup> Siguiendo a Foucault, históricamente muchos *procedimientos disciplinarios* han existido, pero las disciplinas, en el siglo XVII y XVIII, han llegado a ser fórmulas de dominación distintas a la esclavitud, a la domesticidad, al vasallaje y a las disciplinas de tipo monástico. La disciplina fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles. Aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). Es decir, disocia el poder del cuerpo, hace de este poder una aptitud, una capacidad y la convierte en una relación de sujeción estricta. FOUCAULT, M. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Ed. Siglo XXI, 5ta. edic., 1986, p. 141 y ss.

ción de niños inquietos, vigorosos, viriles y con coraje y niñas tímidas, pasivas y que sepan realizar ciertas tareas: las del hogar.

Claramente la Ley 1420 institucionaliza a nivel escolar el mapa de *relaciones asimétricas de poder* entre hombres y mujeres que existía en el contexto social más amplio. De esta manera, aparte del "mínimum de instrucción obligatoria", en el artículo 6 de la Ley de Educación Común se diferenciaban claramente ciertos conocimientos a aprender:

**Para las niñas**

"Será obligatorio además el *conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica*". En cambio:

**Para los varones**

"El conocimiento de *los ejercicios y evoluciones militares más sencillos; y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería*".

Esta tendencia que liga lo permitido y lo no permitido a cada sexo, continuará hasta bien entrado el siglo XX. Pero es a partir de este momento que se (re)instala<sup>4</sup> como tarea crucial de la educación física la consolidación de una arbitraria distribución de roles, comportamientos, atributos y propiedades. Dicho esquema de fuerzas se afirma, muy especialmente, a partir de la construcción de cierta masculinidad muy ligada a ciertas cualidades y valores marciales como el coraje, la fuerza, la valentía y la hombría.

### 3.1 *Los Ejercicios Militares o el buen encauzamiento varonil*

Este esquema se solidifica con los sucesivos Planes Escolares. De esta manera, en el Plan de Estudios para las Escuelas Comunes de la Capital<sup>5</sup> de 1888, la *Gimnasia*, incluida en la asignatura *Ejercicios*, prescribía a partir de Cuarto Grado *Ejercicios Militares* explícitamente sólo para los varones.

<sup>4</sup> Se dice que se (re)instala este esquema ya que la educación física durante el siglo XIX y aún antes (re)produce las tendencias esencializantes de lo femenino y lo masculino. Al respecto ver los discursos del siglo XVIII en AMAR y BORBON, J. *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. Madrid: Ed. Cátedra, 1994, o a Rousseau quien, en la segunda mitad del siglo XVIII, lo dejó muy claro: "la prioridad del entrenamiento corporal es común a ambos sexos, aunque se dirige a objetivos diferentes. En el caso de los chicos, su meta consiste en desarrollar la fuerza, en el caso de las chicas, en suscitar encantos". ROUSSEAU, J. *Emilio o de la Educación*. Maexico: Ed. Porrúa, 1997.

<sup>5</sup> *Plan de Estudios, Programas y Horarios para las Escuelas Comunes*. El Monitor de la Educación Común, núm. 129, Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires, abril de 1888.

## EJERCICIOS

Cuarto Grado:

Gimnasia – *Ejercicios militares (para los varones)*

Quinto Grado:

Gimnasia – *Ejercicios militares (para los varones)*

Sexto Grado:

Gimnasia – *Ejercicios militares (para los varones)*<sup>6</sup>

Al mismo tiempo, la asignatura *Ejercicios*, además de *Gimnasia* incluía *Cantos escolares* y *Labores, corte y confección*. Esta última, estaba prescrita sólo para las niñas,<sup>7</sup> desde el primer Grado hasta el Sexto.

La naturalización de los femenino y de lo masculino y su despliegue en roles bien diferenciados, sería una constante en la historia escolar, siendo la educación física parte importante en dicho proceso.

Lo mismo sucedía con el Programa para las Escuelas Primarias<sup>8</sup> de 1890. Este, establecía que a partir de Tercer Grado, en la materia *Gimnasia Calisténica* y *Canto* se dictarán *Marchas Militares* hasta el Sexto Grado. Sin embargo, lo interesante es que en los dos últimos grados, la materia – que cambia de nombre por *Gimnasia* –, prescribía *Marchas Militares*<sup>9</sup> sólo para varones:

## GIMNASIA

Quinto Grado:

*Ejercicios Militares (para varones)*

Sexto Grado:

*Ejercicios Militares para varones*<sup>10</sup>

El trabajo del cuerpo estaba regulado por ejercicios dirigidos a diferentes partes (tronco, brazos, etc.), con y sin elementos y por series. Al mismo tiempo, desde el Primer Grado hasta Sexto Gra-

<sup>6</sup> Idem, p. 392-394.

<sup>7</sup> También otras asignaturas eran determinadas por sexos. Por ejemplo, *Economía Doméstica: disposiciones para el gobierno de una casa* estaba dirigida a niñas, en tanto que *Instrucción cívica: el ciudadano y sus derechos* y *Elementos de Ciencias Naturales: nociones de agricultura* estaba dirigido en Cuarto Grado, a los varones.

<sup>8</sup> Programa para las Escuelas Primarias de 1890. En Disposiciones Constitucionales y Legales. Reglamentos, Horarios y Programas relativos a la Administración Escolar de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Talleres Solá, Sesé y comp., 1897. En adelante (P. 1890).

<sup>9</sup> Es decir, en Tercer y Cuarto Grado aparecen las *Marchas Militares*, pero sin hacer mención explícita a algún sexo.

<sup>10</sup> P. 1890, p. 293-297.



do, las niñas recibían las materias *Labores de mano y Economía doméstica*. Ambas materias estaban orientadas al aprendizaje de “ejercicios de costura, punto inglés, dobladillo, fruncido, respunte, corte, preparación de ropa blanca de niños, de cama y de mesa, confección de algunas piezas, zurcir y remendar, preparación de cualquier pieza de ropa interior *de hombre* y de mujer, quehaceres domésticos, utilidad de la cocina económica, utilidad de la máquina de coser, etc.”.

La contribución en la construcción de cierta masculinidad – y femineidad – estaba avalada no sólo por los *Ejercicios Militares* y las *Labores* femeninas, sino también por los valores a transmitir en la materia *Moral y Urbanidad*. Entre ellos podemos mencionar “el valor, la obediencia, el respeto, los deberes a la patria, el servicio de las armas” junto con “la modestia, la elegancia, la paciencia, la aversión a la ignorancia y a la pereza”.

De igual manera, el Programa para las Escuelas Comunes de la Capital<sup>11</sup> de 1899, reproducía el mismo esquema. En Quinto y Sexto Grado se introducen en la asignatura *Ejercicios Físicos* – así era llamada lo que hoy conocemos como educación física – *ejercicios militares sencillos para varones*.

#### PROGRAMA DE HIGIENE

Quinto Grado:

*Ejercicios físicos: ejercicios militares sencillos para varones*

Sexto Grado:

*Ejercicios físicos: ejercicios militares sencillos para varones*<sup>12</sup>

Sin embargo, lo llamativo es que los *Ejercicios Físicos* formaban junto con la asignatura *Cuerpo Humano y Medios de Conservación*, el Programa de Higiene. Como se verá posteriormente, la alianza entre los ejercicios físicos y la higiene estaba en pleno apogeo. Al lado de la descripción de los “órganos y sus funciones”, aparecía el “aseo personal”, “los ejercicios y ocupaciones útiles”, “el trabajo y el descanso”, “el trabajo considerado como el ejercicio más provechoso”, “la limpieza”, “la higiene de la boca”, “el orden en las comidas”, “las inconveniencias y peligros del alcohol y del tabaco”, “la definición e importancia de la Higiene” y “la relación de la Higiene con la Moral y la Urbanidad”.

<sup>11</sup> *Programas para las Escuelas Comunes de la Capital 1899*, sancionado por el Consejo Nacional de Educación. Imprenta Martín Biedma, Aprobados en Sesión 23 de Mayo de 1899. En adelante (P. 1899).

<sup>12</sup> P. 1899, p. 30-31.

Poco a poco, los *Ejercicios Físicos* se fueron convirtiendo en un medio del buen encauzamiento generizado; no sólo en lo que respecta a ciertos comportamientos y gestos, sino a las buenas costumbres que a su vez definían el universo de lo humano, lo civilizado, y en especial de lo moral. Además, los *Ejercicios Físicos* incluían desde Primer Grado hasta Sexto, “primeros ejercicios de orden”, “marchas y evoluciones”, “ejercicios parciales, generales y respiratorios”, “posiciones”, “flexiones” y “circunducciones” mezclados con “juegos”.<sup>13</sup>

En otro Programa de principios del siglo XX, el de Horarios para las Escuelas Comunes de la Capital Federal de 1901<sup>14</sup>, aparecen tres asignaturas relacionadas con prácticas corporales: la *Gimnástica*, los *Ejercicios militares* y los *Ejercicios Calisténicos*. La *Gimnástica* incluía en todos los grados “ejercicios físicos, juegos libres y excursiones escolares” para ambos sexos. Sin embargo, nuevamente a partir de Tercer Grado, aparecen asignaturas con actividades distintivas de acuerdo al sexo:

Tercer Grado:

*Ejercicios Militares: (para varones) Movimientos uniformes de flanco, media vuelta, marchas, contramarchas, alineación y formación en hileras y en batalla.*

Tercer Grado:

*Ejercicios Calisténicos: (para mujeres): Pasos y juegos rítmicos.*

Para las mujeres los *Ejercicios Calisténicos* se mantienen con las mismas actividades hasta último Grado (el Sexto): “paseos y juegos rítmicos”. En cambio, para los varones hay una gradualidad en las actividades, que implica a medida que se pasa de Grado una mayor complejidad. Por ejemplo:

Cuarto Grado:

*Ejercicios Militares (Para varones):<sup>15</sup>: Movimientos uniformes de flanco, hileras, conversiones y columna.*

<sup>13</sup> Este programa también incluía otras asignaturas diferenciadas por sexos. Por ejemplo, “Trabajo Manual para Varones, que incluía ejercicios con papel, cartón y madera”. En *Economía Doméstica* no aparecen disposiciones hacia un sexo en particular, pero sí cuando se dice el “gobierno del hogar, los deberes son del ama de casa”.

<sup>14</sup> *Programas y Horarios para las Escuelas Comunes de la Capital 1901*, sancionado por el Consejo Nacional de Educación. Imprenta Martín Biedma, Aprobados el 12 de Septiembre de 1901. Rigió en los Territorios Nacionales, desde 1903.

<sup>15</sup> En estos Programas, lo único que aparece con cursiva es: *Para varones y Para mujeres*. Una forma de distinguir y de resaltar aquello que debe ser cumplido.

**Quinto Grado:**

*Ejercicios Militares (Para varones): Evoluciones de unidades tácticas que sean posibles en la escuela.*

**Sexto Grado:**

*Ejercicios Militares (Para varones): Ejercicios y comando hecho por los alumnos, por turno, de las unidades tácticas.<sup>16</sup>*

También merece destacarse, con independencia de la asignatura en cuestión, que a partir de Tercer Grado y hasta el Sexto hay otras dos asignaturas destinadas exclusivamente a cada sexo: *Economía Doméstica, Labores y Trabajo Manual* para las mujeres. Y *Trabajo Manual* para los varones.

En el primer caso, se continuaba con la ardua tarea de configurar ciertas femineidades a través de las actividades como "preparación de comidas", "limpieza de la casa", "lavado y planchado de la ropa", "ejercicios de costura", "cuidado de animales domésticos", "pastelería y repostería" y "contabilidad doméstica". En el segundo caso, la construcción de la masculinidad estaba asegurada a partir de ciertas actividades como la "construcción de objetos", el "trabajo en madera", el "modelado en arcilla de objetos naturales y artificiales" y la "aplicación manual útil de hojas, ramas, juncos, hojalata y alambre". También la *Agricultura y la Ganadería* estaba destinada exclusivamente a los varones.

Vale decir, los hombres no recibían *Economía Doméstica y Labores* ya que eso era cosa de mujeres. Asimismo, las mujeres no recibían actividades como las mencionadas en el segundo caso. Poco a poco, la histórica oposición entre mujeres (naturaleza) y hombres (cultura) se fue configurando en un mapa en el que el trabajo, la guerra, la producción y la creación intelectual eran asunto de los hombres y el ideal maternal, la conservación de la especie, las cuestiones de procreación y el espacio doméstico asunto de las mujeres. Como afirma Nari (1995), "las cuestiones ligadas a lo masculino, implicaban un mayor acceso a la distribución social de bienes materiales y simbólicos. En consecuencia, dicha complementariedad y la división de dominios justificaba y legitimaba la subordinación de las mujeres a los hombres".

Por último, la materia *Moral, Urbanidad e Instrucción Cívica* estimulaba la enseñanza de ciertos valores y costumbres como "res-

<sup>16</sup> Dos datos merecen destacarse de este Programa Escolar. El primero es que en Primer y Segundo Grado, los *Ejercicios Militares* aparecen juntos con los "Ejercicios Calisténicos" sin que haya un destinatario "sexual" exclusivo. El segundo es que, al final del Programa hay siete notas. La primera se refiere a los *Ejercicios Militares* y dice: "los ejercicios militares se ejecutarán sin carácter bélico, y se realizarán sin armas, equipos o bagajes, ni aún estimulados", p. 13-19.

peto y afabilidad", el infaltable "buenos modales", "el orden", "el trabajo", "posiciones correctas individuales", "caridad y beneficencia", "corrección de actitudes y gestos", "dignidad", "iniciativa", "elevación y superioridad de espíritu", "protección a los seres inferiores", "abnegación", "valor" y "honor".

Cada uno de estos valores se encarnaban diferencialmente, contribuyendo a construir masculinidad (honor y valor) y femineidad (abnegación o resignación). En este proceso de construcción generizado la diferencia era sinónimo de desigualdad.

Si bien en el Plan de Estudios y Programas sintéticos y analíticos para las Escuelas Primarias de la Capital de 1910,<sup>17</sup> aparece el término de la asignatura *Educación Física*, el cual incluye "juegos y ejercicios libres y ejercicios gimnásticos" no haciendo mención a actividades distintivas por sexos ni en forma explícita a los ejercicios militares, se continúa prescribiendo parte de la herencia militar: "posiciones", "marchas" y "ejercicios metodizados".

Pero también se prescriben "ejercicios gimnásticos" y "juegos libres" aunque "evitando siempre los juegos desaseados, violentos y desordenados". La falta de higiene es proscripta, aunque no se especifica cuáles son los juegos desaseados y desordenados. Dentro de la *Educación Física* se instalan definitivamente las actividades vinculadas con las "excursiones escolares". Lo que continúa inalterable es la asignación de ciertas tareas como *Labores de aguja* destinada a las niñas.

Quienes sí hacen explícito el modelo militar son los Batallones escolares, que con un modelo de organización marcial y reclutando mayormente a varones se constituye en un reservado masculino. Los festejos del Centenario de la nación Argentina en 1910 fueron el escenario ideal para reafirmar a través de demostraciones viriles la construcción del sentimiento de argentinidad, de amor a la patria y de identidad común.

### Los Batallones Escolares

Estos Batallones Escolares, surgidos a fines del siglo XIX, contribuyeron en el proceso de configuración de ciertos valores "masculinos" como la hombría y el coraje. Fueron Batallones integrados por alumnos principalmente de escuelas primarias – oficiales y privadas – con un encuadre y organización militar, que bajo varios objetivos, establecían la práctica de actividades noto-

<sup>17</sup> *Plan de estudios y programas sintéticos y analíticos para las Escuelas Primarias de la Capital.* Aprobado el 6 de febrero de 1909. Empieza a regir en 1910.

riamente gimnásticas y castrenses. No nacieron en la escuela, sino por inquietud de medios vinculados a preocupaciones castrenses. El marco de tensión bélica ayudó a fortalecer a los Batallones Escolares.

Los Batallones Escolares eran organizados por militares: los maestros del Cuerpo de Gimnasia y Esgrima del Ejército bajo la dirección del Mayor Profesor Eugenio Pini, teniendo el apoyo explícito del Ejército Argentino.<sup>18</sup>

En cada Batallón la organización correspondería a normas militares. Igual que en los regimientos de infantería, "los alumnos llevaban a su izquierda o derecha, además del profesor instructor; cabos, sargentos y tenientes, todos bien posesionados de sus funciones y que... obligaban a todos los alumnos a marchar en perfecto compás, marcando el paso y guardando exactamente la distancia" (Saraví Riviere, 1998, p. 21).

Los Batallones Escolares siempre estuvieron uniformados y desfilaban con fusiles verdaderos, o de madera. Se los constituyó en todas las provincias y sus responsables fueron, en todos los casos, Maestros de Gimnasia y Esgrima que prestaban servicios en diferentes Regimientos de nuestro Ejército, o eventualmente del Cuerpo de Bomberos.

Las funciones de los Batallones eran varias, algunas asociadas a lo patriótico "agrupando a los hijos de la Patria, enseñándoles a amarla, respetarla y defenderla", "preparando al discípulo, antes de la conscripción", otras asociadas a lo fisiológico, "mejorando y preparando racionalmente el desarrollo físico del niño", pero fundamentalmente construyendo una determinada masculinidad asociada a la hombría y a la formación del carácter ya que

<sup>18</sup> La estrecha relación entre el Ejército Argentino y la educación física data del Gobierno de Rosas cuando comienzan a llegar a la Argentina maestros de esgrima extranjeros - *todos varones*. El Ejército Argentino incorporó tempranamente a sus cuadros a los maestros de esgrima más destacados. Aparte de la enseñanza en pedanas particulares y en clubes, hay un suceso que institucionalmente es de mucho peso: *la creación de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército (1897)*, la cual consolida aún más la estrecha relación que siempre hubo entre los esgrimistas profesionales y el Ejército Argentino. Esta escuela es la primera que en nuestro país da una formación sistemática a personal que impartirá y dirigirá actividades físicas, en especial esgrima y gimnasia. Esto va a dar lugar a una fuerte influencia militar en nuestra enseñanza común. Este hecho, notorio en las tres últimas décadas del siglo XIX, se prolonga durante buena parte del actual siglo XX y da lugar a fuertes conflictos que no obstante son los que configuran gran parte de los discursos y prácticas de la educación física escolar. Ver en SARAVÍ RIVIERE, J. *Historia de la Educación Física Argentina Siglo XIX*. Bs. As.: INEF, 1986, p. 50-52.

era intención de los Batallones "preparar desde la edad más tierna el carácter del futuro ciudadano".<sup>19</sup>

Los Batallones eran vistos por sus partidarios como el emblema de la educación física. A partir de los festejos del Centenario las demostraciones de los Batallones se difundieron enormemente y la enseñanza de la gimnasia a los chicos de los Batallones se realizó adoptando el método oficial de la Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima del Ejército Argentino.

La gimnasia utilizada como base para la enseñanza era la Baumann o la oficial que se practicaba en Italia, sin perjuicio de las gimnasias sueca y alemana. Esta elección desdeña estas últimas ya que no tenían otro objeto que el fisiológico. En cambio, la gimnasia italiana se proponía educar el espíritu, o mejor dicho, la voluntad del discípulo, o sea tendía a formar el carácter, dejando en segundo lugar los movimientos corporales.

Todos los Batallones fueron de varones, excepto una sección de 100 chicas, que fueron llamadas Niñas Patricias, creada en la ciudad de La Plata. Ellas participaron en desfiles y paradas.

En una crónica periodística de aquel tiempo se expresaba: "los niños y las niñas practicaron diversos ejercicios de calistenia y bastón, con una desenvoltura y corrección admirables, *sobresaliendo siempre la elegancia del conjunto de la sección de niñas...*".

Pero los Batallones Escolares no sólo tenían apoyo, sino también fuerte oposición, sobre todo de maestros-educadores, instituciones civiles y de prensa en general. Entre los críticos encontramos a uno de los fundadores de la educación física argentina, el Dr. Romero Brest, quien basó sus objeciones en razones pedagógicas y psicológicas. Asimismo, estos argumentos aparecían respaldados por la fisiología.

A pesar de haber tenido gran apoyo en años anteriores, la propuesta de hacer obligatorios los Batallones Escolares en la capital y en las provincias, bajo el dominio y decisiones de maestros militares y del Ejército, no prosperó. En 1914 una de las instituciones que más apoyó a los Batallones escolares (la Sportiva) se presentó en quiebra y con ello se esfumaron los intentos por conservar dichos espacios marciales. Sin embargo, la vinculación entre lo militar y la educación física no finalizaría aquí.

<sup>19</sup> De este último enunciado se infiere una *doble exclusión de la mujer*, por un lado, en lo que respecta a la "formación del carácter" (atributo ligado imaginariamente a lo masculino) y, por el otro, en lo que respecta al "concepto de ciudadanía" (en principio se es "formalmente" ciudadano cuando se tiene derecho al voto y en la Argentina las mujeres son *ciudadanas* recién a partir de 1947).

### 3.2 *El Scouting: nuevas prácticas corporales viejas disposiciones generizadas*

A partir de los Programas para Escuelas Comunes de la Provincia de Buenos Aires de 1914,<sup>20</sup> se producen ciertos quiebres, se instalan nuevas tendencias y otras se resignifican. Se han identificado tres aspectos distintivos en la Educación Física.

En primer lugar, entre la década del 10 y del 20, se instala con mucha fuerza el "scouting". Esta nueva forma de hacer actividades físicas es importada de países como Inglaterra y los Estados Unidos. En segundo lugar, la Educación Física comienza a ser justificada. Ya no alcanza con mencionarla junto con ciertas actividades y tareas. Se va imponiendo la necesidad de argumentar en su favor y de destacar, en los planes y programas, sus bondades educativas. En tercer lugar, los ejercicios militares no van a aparecer más, por lo menos formalmente, como actividad a enseñar.

Sin embargo, esta ausencia no implica que la Educación Física pierda su originaria función, que ha sido el control corporal. Control corporal que no sólo significó disciplinamiento, sino una distribución sistemática de ciertos roles y comportamientos, configurando un mapa de relaciones de fuerza completamente dispares entre niños y niñas y situando a éstas últimas en una posición general de subordinación.

Lo que sí continúa intacto en el Programa de 1914<sup>21</sup> es el establecimiento de actividades diferenciadas, sobre todo en los últimos años de la escuela primaria. De esta manera, la *Educación Física* plantea actividades diferenciadas en los últimos años y no en los primeros.

#### EDUCACION FISICA

Primero y Segundo Grados:

*Marchas y evoluciones (para varones y mujeres).*

Tercero y Cuarto Grados:

*Agrupaciones estudiantiles para juegos y Scouting (para varones).*

<sup>20</sup> *Programas para las Escuelas Comunes*. Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. La Plata: Talleres de Impresiones Oficiales, 1914. En adelante (P. 1914).

<sup>21</sup> La propuesta del programa de 1914 fue expuesta por el Director Gral. de Escuelas, Dr. Don Enrique César Urien, que en 1913 propone – y se aprueba – la enseñanza de los Boys Scouts para todos los varones de la Prov. de Bs. As. Ver en: *Proyecto de Reforma al Plan de Estudios para las Escuelas Comunes de la Provincia de Bs. As.* Bs. As.: Est. Tipográfico J. Carbone, 1913, art. 5.

Tercero y Cuarto Grados:

*Primeros auxilios, formación de un botiquín escolar. Cómo se tiende una mesa (para niñas).*<sup>22</sup>

Como se ha dicho, a diferencia de los Planes y Programas anteriores, en este Plan aparecen ciertas justificaciones a partir del título "consideraciones generales" de la educación física. Entre los primeros argumentos se mencionan los siguientes:

"El sistema de cultura física implantado en la escuela es el 'Scouting' que empieza a regir desde el tercer grado. Los alumnos de primero y segundo grado sólo harán marchas durante sus recreos, bajo la vigilancia de sus respectivos maestros".

"Desde el tercer grado, los alumnos pasarán a formar agrupaciones que se fomentarán dentro de cada escuela, localidad o distrito, con el fin de que hagan prácticas de Scouting".<sup>23</sup>

Esta serie de razones que justificaban a la educación física escolar bajo el "Scouting" no sólo tuvieron implicancias en la distinción de actividades y tareas de acuerdo al sexo generando estereotipos masculinos y femeninos, sino que contribuyeron en la configuración de determinadas masculinidades.

La institución de los *boys scouts* fue creada en Inglaterra por el General Robert Baden-Powell en el año 1908. Su organización y sus 10 leyes tenían un claro corte marcial y patriótico. Toda la disposición del scoutismo se basó en modelos militares: jerárquica y organización en tropa, clan o patrulla. En un punto hubo una plena coincidencia entre las prácticas del scouting y los ejercicios militares:

"El punto de máxima coincidencia entre el soldado y el Scouting es el lema '*Todo por la Patria*'".<sup>24</sup>

La promesa del scout no dejaba dudas de su fuerte vinculación castrense:

"Por mi honor yo prometo hacer cuanto pueda por: cumplir mis deberes para con Dios y mi Patria, ayudar al prójimo en toda circunstancia, obedecer la Ley Scout".<sup>25</sup>

<sup>22</sup> P. 1914, p. 52.

<sup>23</sup> Idem, p. 53.

<sup>24</sup> *El Scoutismo Argentino y la conscripción. Asociación Nacional Boy Scouts Argentinos.* Bs. As.: Imp. Escoffier, Caracciolo y Cía., 1916, p. 16. En adelante (Scouts Argentinos, 1916).

<sup>25</sup> Traducido del texto original del Fundador del Scoutismo, que con ligeras variaciones ha sido adoptado por todas las Asociaciones Scouts del mundo. Ver en BADEN-POWELL, R. *Scouting for boys.* London: C. Arthur Pearson Ltd., 1908.



La lealtad, el honor, la obediencia, la valentía y la limpieza moral formaban parte de sus leyes cotidianas:

“El Scout cifra su *honor* en ser digno de confianza, el Scout es *leal*, el Scout *obedece* sin réplica a sus padres, a su Guía de patrulla y a su Jefe de tropa, el Scout es *valiente*, el Scout es *limpio en pensamientos, palabras y acciones*”.<sup>26</sup>

Como afirma Badinter (1993), la implantación de los *boy-scouts* se asentó en un nuevo ideal masculino, encargado de poner en valor la afirmación del yo moral y físico. Frente al ideal viril precedente, que exaltaba determinadas características pacíficas tales como la piedad, la economía y la asiduidad, se prefiere la energía, la fuerza y el autocontrol. “Theodor Roosevelt, presidente de los Estados Unidos entre 1901 y 1908, se convierte en el modelo del hombre viril supremo: seductor, individualista, atlético, dueño de sí mismo y agresivo cuando hace falta que lo sea”.<sup>27</sup>

La preocupación por dar una nueva rigidez a la distinción de roles sexuales, estuvo en el origen de la implantación de los *boyscouts* en 1910. El presidente de los Estados Unidos fue su presidente honorario. Este era su objetivo: “convertir a los chiquillos en hombres y luchar contra las fuerzas de la feminización”.<sup>28</sup> Para conseguirlo, los muchachos de una misma edad se agrupaban formando patrullas que quedaban bajo responsabilidad de un adulto que los alentaba en la creación de un espíritu de equipo y el desarrollo de su virilidad en todas sus formas, sin tolerar nada que fuera afeminado. Pruebas, desafíos, disciplina, rigor moral, y sobre

<sup>26</sup> Esto es parte del Código de honor de los Boy Scouts Argentinos. Ver en: *Scouts Argentinos*, 1916, p. 3.

<sup>27</sup> Históricamente, la mezcla de patriotismo y de conflictos bélicos han sido potentes configuradores de ciertas masculinidades. Como afirma Myriam Miedzian “a lo largo de gran parte de la historia norteamericana, el gobernante (o el grupo opositor) que no ha sabido hacer valer los intereses “pragmáticos” sobre los morales o que no ha adaptado una política monolítica de beligerancia y/o de guerra a gran escala contra “el enemigo” de turno, ha sido considerado *indeciso, débil, cobarde, poco hombre, traidor a la patria, “tonto útil” y más recientemente “mariquita*”. Cuando Woodrow Wilson se mostraba reacio a la entrada en la Primera Guerra Mundial, Theodore Roosevelt le acusó de “haber hecho todo lo posible por *afeminar la hombría americana* y debilitar su músculo”. MIEDZIAN, M. *Chicos son, hombres serán: Cómo romper los lazos entre masculinidad y violencia*. Cuadernos inacabados. Madrid: Ed. Horas y Horas, 1995, p. 52-53.

<sup>28</sup> “A finales del siglo XIX y principios del XX, en plena expansión industrial, un número cada vez mayor de hombres norteamericanos empezaron a inquietarse abiertamente por la virilidad de sus hijos. Aterrorizados por los discursos feministas, inquietos con la feminización de la educación familiar y escolar así como del poderío de la ley materna, temían que sus muchachos no tuvieran la ocasión de aprender a ser hombres”. Esta es una de las “razones” de la implantación del sistema de “Scouting”. BADINTER, E. *XY La identidad masculina*. Madrid: Ed. Alianza, 1993, p. 117.

todo vida en común y alejada de toda presencia femenina, forman la trama del "Scoutismo".

Como afirma el citado escrito de la Asociación Nacional de Boy Scouts Argentinos de 1916:

"Un Scout argentino debe ser *caballero*, esto es, *ser varonil*; será valiente, será leal a su país, respetará a sus superiores y *será muy cortés con las mujeres*. Un scout deberá ejercitarse sistemáticamente en juegos atléticos, corriendo y caminando mucho; en todo tiempo tratará de ejercitarse para soportar toda clase de molestias. En resumen, ser un buen Scout argentino es ser un muchacho bien desarrollado y bien informado. *Un verdadero Scout no es afeminado*, ni tampoco planta de invernáculo. Nunca se le verá prendido de las polleras de la madre o de los pantalones del padre, tendrá confianza en sí mismo, será vigoroso y estará lleno de alegría".<sup>29</sup>

La construcción de cierta masculinidad viril estaba acompañada por cuestiones morales muy claras:

"En la practica de Scout está incluida la instrucción sobre moral, heroísmo, caballerosidad y patriotismo. El Scout aborrece las conversaciones impropias. No se rebaja cometiendo actos inmorales y es limpio en sus juicios, prefiriendo perder que ganar con trampas. En definitiva trata de ser un hombre *varonil*, íntegro y sano".<sup>30</sup>

Claramente, su vinculación militar asentada en una particular moral contribuyó a construir *cierta* masculinidad. La carrera para hacerse hombre quedaba nuevamente salvaguardada. De hecho, en el Plan escolar mencionado se establecía que las primeras enseñanzas del Scouting "comenzarán en la escuela con las excursiones escolares y con los siguientes conocimientos principales":

"Conocer los caminos que unan la ciudad o el pueblo con otro pueblo; saber elegir leña y otros materiales para hacer fuego; saber buscar agua y hacer uso del ácido cítrico para beberla; hacer 600 metros al paso de trote con sus descansos en marcha regular; hacer quince excursiones al año en días festivos en patrullas de a cinco, a una distancia de 6000 metros; saber hacer nudos; saber levantar un plano del sitio donde se encuentre; calcular distancias a 500 y 1000 metros, saber transportar un herido de su edad que no pueda caminar, etc."<sup>31</sup>

<sup>29</sup> *Scouts Argentinos, 1916*, p. 26-28.

<sup>30</sup> *Idem*, p. 30-32.

<sup>31</sup> *P. 1914*, p. 54.

Todos estos conocimientos intentaban convertir a los chiquillos (varones) en verdaderos hombres, ya no a partir de ejercicios militares sino a través del scoutismo.<sup>32</sup> Ambos sistemas de actividades y ejercitaciones corporales no sólo regulaban y/o controlaban los cuerpos sino que contribuían, muy especialmente, al armado de lo masculino. Entre las justificaciones de dicho armado se instalan los saberes higiénicos (Puiggrós, 1990).

#### 4 La huella higiénica "La metáfora de 'lo científico'"

La huella higiénica, también ha tenido un fuerte impacto en la educación física escolar, no sólo en la docilización<sup>33</sup> de los cuerpos, sino en la transmisión de ciertos valores que han excedido largamente el marco biológico.

Como señala Boltanski, "el desarrollo de los 'problemas de la higiene y la salud' ha estado socialmente alentado a fines del siglo XIX y es correlativo a un *esfuerzo generalizado de moralización y control de las clases populares*" (Boltanski, 1975, p. 14).

El higienismo "adquirió prestigio mundial entre 1875 y 1885, gracias a los descubrimientos de bacterias y vacunas realizados por Lister y Pasteur, y fue una de las disciplinas claves del proyecto argentino de modernización del período 1870-1900".<sup>34</sup>

Higienistas e historiadores argentinos y europeos han señalado la magnitud excepcional de las obras arquitectónicas argentinas a fines del siglo XIX y principios del XX, en el contexto de la historia mundial de la ingeniería y de la higiene. De hecho, como

<sup>32</sup> El Poder Ejecutivo Nacional Argentino decretó en 1917, por intermedio del Presidente Irigoyen, al Scoutismo como Institución Nacional, instando a su "aplicación práctica en las escuelas en la medida de lo posible". Si bien en la década del 10 y del 20 tuvo su mayor auge acompañando a la educación física escolar, aún en la década del 40 se realizaba en el ámbito escolar la "semana del Scout transmitiendo media hora de clase sobre la *ética Scout*". Ver en *Constitución Nacional Boy Scouts Argentinos*, Memoria 1941-1942. Bs. As.: Edit Ferrari Hnos., 1942, p. 62, 77-78.

<sup>33</sup> Siguiendo a Foucault, en la época clásica (siglos XVII y XVIII) y con ayuda de varios espacios institucionales, entre los que se incluye la escuela, se introduce la noción de *cuerpo dócil*. La noción de docilidad une el cuerpo analizable al cuerpo manipulable. *Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado*. FOUCAULT, op. cit., p. 140.

<sup>34</sup> SALESSI, J. *Médicos, Maleantes y Maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina (Buenos Aires: 1871-1914)*. Bs. As.: Ed. Beatriz Viterbo, 1995. Como afirma Sylvia Molloy, "en el siglo diecinueve las culturas se leen como cuerpos, como las realizadas por Sarmiento tanto de España como de Argentina. Estas lecturas en Argentina se dieron muy especialmente en el momento de la (re)organización de la nación-estado y las hicieron los ideólogos y burócratas encargados de esa organización".

afirma Salessi (1995, p. 21), en 1890 más del setenta por ciento de la deuda externa argentina había servido para financiar las obras de salubridad. La importancia de las obras demuestra la hegemonía de la disciplina de *la higiene* en el proyecto de reorganización liberal.

La política higiénica, mientras apelaba a intereses humanitarios superiores “más allá de meras banderías políticas”, proveyó una forma clave de *control disfrazado de modernización*. Un ejemplo de ello lo brinda la administración de J. M. Ramos Mejía, quien en medio de inquietudes, zozobras y anarquías creció de forma estable durante las administraciones de tres presidentes de la nación consecutivos: Pellegrini, Saéñz Peña y Uriburu. Vale decir, que el apoyo de la oficina “Superior del Gobierno de la Nación” demostraba una estabilidad ideológica profunda, *en la higiene*, de la ideología y la política de distintos gobiernos, más allá de la circunstancia y los avatares de revoluciones, rebeliones y movimientos armados.<sup>35</sup>

Pero Ramos Mejía no sólo tuvo una fuerte injerencia en cuestiones médico-higiénicas, sino también en aspectos educativos al ser nombrado Presidente del Consejo Nacional de Educación, robusteciendo el carácter nacionalista de la enseñanza y usando todos los medios que recomienda una “sana pedagogía” para formar en los niños el sentimiento de la patria y “entregar hasta la última gota de sangre en defensa de la bandera”.<sup>36</sup>

Los ritos y ceremonias utilizados para inducir la idea de patria en los niños y niñas, así como el tono “pomposo” de la lengua usada en discursos, eran muy deliberados, estudiados, (re)buscados y respondían a una *noción de sensibilidad estética* de las clases bajas que propuso el mismo Ramos Mejía. Esa sensibilidad requería la utilización “científica” de una teatralidad de ceremonias y efectos de exageraciones dramáticas que celebraban una historia nacional oficial entremezclada e ilustrada con ficciones construidas, fabuladas y representadas en escenas que recurrían a toda una *batería de experiencias sensoriales y motrices*, combinadas con discursos, imágenes, colores y sonidos imbuidos de significados “patrióticos”.

Parte de la *batería de experiencias sensoriales y motrices* era proporcionada por la educación física – representada por ejercicios físicos o actividades físicas –, la cual contribuía en el modelado de niños y niñas. Dicho modelado estaba sustentado, como ya se

<sup>35</sup> Salessi, op. cit., p. 26-27.

<sup>36</sup> Salessi, op. cit., p. 220-221.

mencionó, por un lado, en lo militar (ejercitaciones rígidas, uniformes, y jerárquicas) y, por el otro, en lo higiénico. Ambas marcas estaban apoyadas en ciertos *preceptos eugenésicos*, cuyo fin era el mejoramiento de la raza, con las consecuentes implicancias en la configuración de cuerpos masculinos y cuerpos femeninos.

La mayoría de las veces, el justificante para la realización de ejercicios o actividades se situó a nivel de las bondades del saber higiénico. En algunos casos mostrando las consecuencias higiénicas del ejercicio físico (que como se ha visto excede el ámbito puramente biológico y se instala produciendo cuerpos generizados) y en otros, haciendo hincapié en las consecuencias antihigiénicas derivadas de la falta de los mismos. Es decir, en el primer caso la valoración implícita era positiva y en el segundo caso, la valoración ante la ausencia de ciertas actividades físicas era negativa. Recordemos que no se trataba de cualquier tipo de ejercicios físicos y que sus destinatarios practicaban ciertas actividades y se les excluía de otras de acuerdo al sexo al que pertenecían.

#### 4.1 Las voces higiénicamente autorizadas

La idea de impulsar la ejercitación física como un fuerte controlador de ciertos valores viriles y morales, se mantendrá en casi todas las argumentaciones de dicho período (1880-1930). Pedagogos de la época así lo certifican. Uno de ellos fue Francisco Berra, quien expone su pensamiento sobre educación física en los *Apuntes para un Curso de Pedagogía*, editados en Montevideo en 1878, y en *La salud y la escuela*, editado por Jacobo Peuser, en Buenos Aires, en 1886. En los *Apuntes* escribe:

“Los males causados por la falta de trabajo físico tienen una *prevención fácil*: es el ejercicio muscular...”.

“Los juegos y los ejercicios... no sólo fortifican el sistema muscular y óseo, y combaten los defectos que nacen de las posturas de la persona, sino que fortifican el sistema nervioso, *infunde el espíritu de disciplina y da firmeza y prontitud de ánimo*. Son necesarios, tanto a las niñas como a los varones. Es un medio poderoso para combatir la susceptibilidad nerviosa, las condiciones neuropáticas, la clorosis y la corea, la tendencia a la tisis, los gérmenes de la escrófula, el insomnio, todos estos eminentes peligros de enfermedad que afligen a los niños de las escuelas”.<sup>37</sup>

<sup>37</sup> Cit. en Saravi Riviere, *Historia...*, p. 39.

Aquí aparecen los beneficios de los ejercicios, no sólo en cuanto a las posturas y al peligro de las enfermedades, sino en cuanto a la regulación de ciertos valores por sobre otros, como el espíritu de disciplina, la firmeza y la prontitud. Dichos valores forman parte de un proceso civilizador escolar más amplio que promueve *ciertas* conductas y comportamientos ligados a la previsión, al cálculo, a la razón, al orden, en fin, a una regulación cada vez más estricta de los comportamientos.

Aquí también se reconoce la necesidad de la práctica física para las mujeres, aunque como se ha mostrado, en los programas escolares, a las mujeres se les prescribe actividades físicas distintas de las del varón.

Francisco Berra también afirma:

“Todo juego puede ser organizado con un fin higiénico. Veinte minutos de gimnástica al día, y otros treinta de los juegos sería lo indispensable para satisfacer la necesidad de trabajo físico, dado el actual modo de ser de las escuelas”.

Paso seguido, Berra echa la culpa de la falta de trabajo físico a las “mujeres maestras” y estima que la razón de la insuficiencia del trabajo físico reside en la poca predisposición de los maestros, que parecerían entender que se rebajaría su dignidad:

“Ello es tanto más acentuado con las mujeres maestras. El maestro, y más la maestra pueden participar de las ocupaciones y juegos de sus discípulos, sin exponerse a sacrificar en lo mínimo su carácter, ni su autoridad”.<sup>38</sup>

Berra afirma:

“La gimnástica no entra en el programa efectivo de la mayoría de las escuelas de primer grado; en algunas se ejecuta solamente en días fríos del invierno, con el fin de provocar el calor. Se ha tratado de introducirla en las escuelas de segundo y de tercer grado, pero no tienen gran afición los maestros y *mucho menos las maestras*, de cuyo sentimiento repulsivo resulta que los ejercicios físicos sean escasos y descuidados, no obstante los esfuerzos del Director de gimnástica...”.

Berra, como Director General de Escuelas, fue un fuerte impulsor de los juegos corporales en vez “de la gimnástica artificial que hasta ahora se ha usado”.

<sup>38</sup> Idem, p. 40.

José María Torres fue otro pedagogo argentino del siglo XIX que se interesó por los "ejercicios físicos". En su obra *Primeros elementos de educación*, de 1887, escribe:

"Establecer ejercicios físicos en todas las escuelas es buena política, porque interesa grandemente a toda la nación el *desarrollo del vigor* y la actividad de sus nuevas generaciones. Ordinariamente, los padres y los maestros abandonan este importante asunto al ocaso, o presumen que el objeto se conseguirá mediante el ejercicio corporal que los niños hacen en sus juegos, pero es evidente que esa educación física que los niños se dan a sí mismos, aunque importante, no es suficiente, y debe completarse con ciertas aplicaciones de la Fisiología".<sup>39</sup>

Aquí los ejercicios físicos son asociados al *vigor*; otra cualidad esencialmente masculina. Su justificación no sólo es anatómica, como en un principio, sino también, fisiológica. Todos estos argumentos estuvieron presentes en el debate de la Ley 1420. Hay exposiciones del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. Eduardo Wilde, quien afirma:

"Saber marchar es saber desarrollar las fuerzas físicamente".

"Haga que un cuerpo vigoroso, haga que la sangre circule con vigor en el cerebro, que el individuo sea sano por el ejercicio y buena función de los órganos y habrá hecho que sus conciudadanos tengan buenas ideas".

"La enseñanza debe ser graduada y debe ser higiénica." "Los principios de la higiene son utilísimos, no solamente para el mantenimiento de la salud corporal, sino también para el mantenimiento de la salud intelectual: una buena sangre hace buenas ideas".

"En todos los pueblos civilizados se enseña a marchar; porque se necesita saber marchar para conducirse en la vida de ciudadano; y no sólo marchar, sino también cargar un fusil, apuntar al enemigo y matarlo si así lo exige la defensa de la patria".<sup>40</sup>

Conceptos como cuerpo vigoroso y la importancia de la marcha (y no de otra actividad) mezclados con un sentimiento patriota, se instalan más allá del horizonte meramente higiénico. En este sentido, un cuerpo sano es un cuerpo con comportamientos, gestos y actitudes moralmente sanos. Los límites entre las funciones higiénico preventivas y represivas se diluyen y (con)funden.<sup>41</sup>

<sup>39</sup> Idem, p. 36.

<sup>40</sup> Idem, p. 68-69.

<sup>41</sup> Un ejemplo de esta (con)fusión, ha sido una de las tantas medidas elaboradas por el Cuerpo Médico Escolar de aquella época, verdadero encauzador de comportamientos "equivocados". Entre las medidas más curiosas se propuso en 1906 "la supresión del beso, entre las niñas y las maestras de la escuela". Entre los argumentos para destee-

Entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, la ligazón entre los ejercicios físicos y la higiene era exaltada por todo aquel que argumentaba acerca de su necesidad y sus efectos. De esta manera, Pablo Pizzurno se incorporaba a la interminable lista de especialistas en educación que daban su opinión. Su consideración acerca de la necesidad de la Educación Física escolar estaba avalada por criterios racionales siendo sus fines los efectos higiénicos.

#### 4.2 *Sección de higiene escolar (o moral)*

No sólo las voces de importantes figuras del espacio educativo argentino (directores, inspectores, médicos y pedagogos) justificaban *ciertas* prácticas corporales –en lugar de otras–. También ciertos hechos contribuyeron a cristalizar institucionalmente la vinculación entre la educación física y la higiene (o moral).

A principios del siglo XX el Departamento Nacional de Higiene<sup>42</sup> crea una Sección de Higiene Escolar la cual debía “vigilar e inspeccionar la diaria vida escolar”. El Presidente de la República, Quintana, es quien firma el decreto que establece en el artículo 5 que el Departamento de Higiene le estará cometido:

“La realización de exámenes facultativos, relacionados con la aplicación y enseñanza de los ejercicios físicos,... *propondrá las reformas e innovaciones* que juzgue útiles y colaborará en los trabajos directivos de la educación física nacional”.

La dependencia de la educación física al discurso médico-higiénico siempre estuvo presente. Sin embargo, lo que se intenta resaltar aquí son sus consecuencias morales tanto para los niños como para las niñas. En ese sentido en el Plan de Enseñanza y Educación Física Nacional de 1904, firmado por el Presidente de la República, decretaba en su artículo 28 que en relación a las clases y exámenes de ejercicios físicos:

“Los alumnos serán clasificados en grupos homogéneos, según sus condiciones fisiológicas, para lo cual presentarán su concurso los

---

rrar dicho contacto corporal entre mujeres, la visión médica sostuvo que “quizá el beso dado a la compañera sea el latigazo dado a un sentimiento *anormal* adormecido”. Más que la transmisión de gérmenes de boca en boca la preocupación –o mejor dicho la vigilancia– médica se situó en el terreno de lo moral, y más específicamente de lo políticamente correcto a nivel sexual. Ver en Puiggrós, A. *Sujetos, disciplina y curriculum* (1885-1916). Bs. As.: Ed. Galerna, 1990, p. 121-122.

<sup>42</sup> *Enseñanza y Educación Física. Instrucción Militar y Tiro al Blanco*, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Bs. As.: Publicación Oficial, Imp. de V. Daroqui y Cía., 1905.



profesores médicos del establecimiento, que designe el Rector. *La enseñanza de las niñas se hará, además, teniendo en cuenta las exigencias del decoro y de la educación femenina en general, y será necesariamente diferencial según la salud y edad de las alumnas*".

Los criterios fisiológicos justificaban ciertas actitudes como el decoro en la formación de la mujer. Al mismo tiempo ciertos valores asociados imaginariamente a los varones serían fomentados como los manifestados en el artículo 5 de los considerandos:

"Entre los resultados más provechosos que el Poder Ejecutivo espera de esta enseñanza (educación física) debe mencionar el concurso que ella presta a la *formación de la fuerza militar del país y del espíritu de disciplina general...* Y está, además, demostrado, que entre los ejercicios físicos escolares más eficaces para desarrollar simultáneamente las fuerzas y la salud *debe practicarse el tiro al blanco con arma de guerra, en polígonos adecuados y bajo la dirección técnica militar correspondiente*".

Más allá de la diferente consideración de la educación física para ambos sexos, los aspectos morales se encarnaban como justificación de ciertas prácticas, que como se ha visto en los planes y programas, son diferentes. De esta manera el artículo 6 de los considerandos establece la preocupación estatal en tales prácticas:

"Los procedimientos más aceptados para desarrollar la cultura física en la juventud que frecuenta las escuelas públicas, tiene, por otra parte, *atractivos y aspectos morales del mayor interés para el Estado...* A este fin, la enseñanza física ha de ser inseparable de todo buen sistema de educación nacional y *darse en continúa correlación con las direcciones morales de las demás asignaturas...*".

Como afirma Puiggrós (1990), entre 1885 y 1916, es muy difícil distinguir los significantes que expresaban la cuestión médica y los que expresan la moral. Los razonamientos y las argumentaciones del creador del Sistema Argentino de Educación Física, Dr. Romero Brest<sup>43</sup>, van en ese sentido. En uno de sus libros escritos en 1911 afirmaba:

<sup>43</sup> Bajo su dirección se realizaron los Primeros Cursos de Educación Física Argentinos en 1901. El programa de los cursos incluía Necesidad y Bases de la Educación Física, Fisiología e Higiene del Ejercicio, Sistemas de Educación Física, Pedagogía de la Educación Física y Práctica del Ejercicio. Fue en estos cursos donde se originó el Sistema Argentino de Educación Física. Este sistema fue de inspiración positivista, pero llegó a introducir la línea espiritualista en educación física. Tuvo además una tendencia nacionalista. Estuvo vigente en los establecimientos escolares argentinos hasta que fue derogado en el año 1938.

"Los principios fundamentales que presiden a la aplicación de los ejercicios en la escuela, *son los mismos en el varón y en la mujer*".<sup>44</sup>

Sin embargo, y a pesar de manifestar una supuesta igualdad entre varones y mujeres, ciertos rasgos como los de gracia, suavidad, plasticidad y elegancia serían asociados naturalmente a la actividad femenina.

"La *gracia* es una característica de la actividad femenina, así como la *plasticidad* especial del sexo, y por lo tanto, los ejercicios deben ser racionalmente elegidos y aplicados en vista a desarrollar y perfeccionar *estas condiciones naturales*. Los ejercicios de *efecto estético* particular tienen así un lugar marcado en la ejercitación de las niñas. En este sentido serán excluidos otros que se adaptan mejor a la estética masculina. La *suavidad* y la *elegancia* en al ejecución debe predominar en los ejercicios femeninos, *huyéndose constantemente de la violencia y la brusquedad*, en el período secundario o de especialización. La *maternidad* exige un cuidado especial de la pelvis y de la pared abdominal y en consecuencia los ejercicios deben procurar el desarrollo metódico y racional de estas regiones, con mayor insistencia que en el varón".<sup>45</sup>

También ciertas capacidades motoras eran estimuladas más en unos que en otras:

"Los *ejercicios de velocidad*, limitados de acuerdo con la *inferioridad* de sus medios físicos, son particularmente beneficiosos a la mujer en todas las edades en que estos ejercicios pueden ser aplicados".

"Los *ejercicios de fuerza* son los que menos aplicación tiene en la cultura física femenina, pero no deben ser absolutamente excluidos, como vulgarmente se piensa. En primer lugar, si se practican con moderación y en la edad conveniente, no presentan inconvenientes de ninguna clase, y en segundo lugar, el desarrollo muscular a que dan lugar no es razón suficiente para rechazarlos". "Estéticamente un desarrollo muscular moderado es condición precisa de belleza plástica...".

"Los *ejercicios de resistencia* y en general todos los fatigantes, son particularmente dañosos para la mujer en todas las edades. La economía de la fatiga física es un precepto que debe primar en la actividad física".<sup>46</sup>

<sup>44</sup> ROMERO BREST, E, *Pedagogía de la Educación Física*. Bs. As.: Edit. Cabaut y Cía., 1911, p. 166.

<sup>45</sup> Idem, p. 167.

<sup>46</sup> Idem, p. 168.

Los ejercicios de fuerza o de resistencia serían los menos estimulados en la mujer. En tanto los de velocidad, y a pesar de la supuesta inferioridad femenina serían los más incitados. La justificación de tales prácticas se asentaban en los saberes médico-higiénicos.

Claramente, el higienismo, tuvo como función primordial el disciplinamiento del cuerpo. Pero no de cualquier cuerpo. Sino de aquél que estaba marcado con pautas estereotipadas y que, a la vez, se sustentaba en saberes "científicos". En realidad, lo científico de la corriente higienista ocupaba un lugar legitimador, funcionando como una metáfora cuyo fin era establecer determinada moral vinculada con ciertos valores exclusivamente "masculinos" como la prontitud, la firmeza, la disciplina, el vigor y la fuerza y con ciertos valores exclusivamente "femeninos", como la gracia, la suavidad, la plasticidad y la elegancia.

En la mayoría de los casos, dichos valores fueron mediando la autopercepción y experiencia de los cuerpos masculinos y femeninos, aunque en forma *jerárquicamente diferenciada*.

A partir de 1930, estas consideraciones serán una constante, ya no a partir de ejercicios militares ni de actividades scauticas sino a partir de ciertos juegos y, en especial, de ciertas prácticas que se instalan en la escuela en los últimos grados: los deportes.

### Consideraciones finales

Una de las *claves constitutivas de la educación física escolar argentina* ha sido la separación entre dos modalidades de ejercitaciones y actividades, con diferentes cualidades y destinatarios. Es decir, la institucionalización de la disciplina estuvo atravesada – o mejor dicho sujeta – por ciertas prácticas y ciertos saberes sobre lo "verdaderamente" masculino y lo femenino.

Este acontecimiento ha contribuido a (re)producir el esquema dual que asocia, por un lado, las ideas de muscularidad, fortaleza, agresividad y trabajo físico con masculinidad y por el otro, las de fragilidad, estética y armonía con feminidad.

Asimismo, la génesis de la educación física escolar estuvo estrechamente vinculada con cierta regularidad materializada en los ejercicios militares, siendo sus únicos destinatarios los varones. Ello implicó una fuerte presencia de atributos y propiedades a educar ligadas a lo marcial y, en consecuencia, a la formación del carácter; es decir: autodisciplina, tolerancia al dolor, cierta disponibilidad corporal, respeto a la jerarquía, firmeza, rectitud, fran-

queza, sumisión, valor y coraje. Estos cuerpos masculinos debían estar preparados para la lucha y la confrontación, formando el carácter de los mismos y contribuyendo a construir la noción de patria.

Todo ello aseguró, desde la disciplina en cuestión, una verdadera carrera para hacerse hombre, siendo la virilidad un atributo a fabricar o, mejor dicho a alcanzar. Más aún teniendo en cuenta que, *recién* en los últimos grados, sólo los varones tenían la desgracia de recibir ejercicios militares. Vale decir, en los primeros grados los niños eran niños y no verdaderos hombres.

La batería de ejercicios militares ofrecida como movimientos uniformes de flanco, media vuelta, marchas, contramarchas, alineaciones, formación en batalla o unidades tácticas, muy posiblemente, hayan contribuido a configurar una *hexis* corporal convertida en una manera duradera de mantenerse – ¡derecho! –, de hablar – ¡a la orden del maestro/a! –, de caminar o desplazarse – ¡todos al mismo tiempo! –, de gesticular – ¡todos de la misma forma! –, de moverse – ¡en silencio! –, de comportarse – ¡virilmente! –, de sentir y de pensar – ¡como verdaderos hombres! –.

Esta deontología corporal constituida por imperativos adormecidos, como por ejemplo, ¡vista al frente! o ¡romper filas!, estaba legitimada a partir de ciertos saberes: los higiénicos.

En este punto y teniendo en cuenta que lo biológico y lo moral eran difícilmente diferenciables en el pensamiento de aquella época – ¿y de la nuestra? –, la higiene fue más allá de cuestiones estrictamente biológicas situando a los ejercicios militares, a los juegos o al scouting como prácticas cuyas finalidades estaban ligadas a una cierta moral, a un cierto *ethos* asociado al orden, al vigor, a la prontitud, a la firmeza y a la disciplina.

Todo este proceso de configuración de subjetividades, tuvo en la educación física, una función clara: el disciplinamiento. Sin embargo, en el armado de lo masculino y lo femenino, el disciplinamiento actuó no sólo generando una distribución calculada y deliberada de ciertos roles y comportamientos, sino que contribuyó enormemente en la configuración de relaciones de fuerza completamente dispares entre niños y niñas, situando a éstas últimas, *en una posición general de subordinación y desvalorización*.

Pareciera que en parte, la educación física escolar junto con nociones de agricultura y ganadería o instrucción cívica sirvió de contrapeso – en términos de poder – a las asignaturas como economía doméstica o labores y corte y confección. De ser así y aceptando que la masculinidad y la femineidad son conceptos relaciones (un constructo se define en función al otro y viceversa) la edu-

cación física tuvo – ¿aún la tiene? – gran importancia en la fabricación de cierta relación de sujeción, en su doble sentido: como proceso de subordinación y como proceso de constitución de subjetividad.

En última instancia, en la construcción de cierta masculinidad y femineidad se ponen en juego ciertas relaciones de poder. Ciertamente se dan posiciones más ventajosas, persistencia de desequilibrios, ejercicios brutales e inclusive ciertas resistencias. Sin embargo, mientras el juego de poder sea asimétrico algunos jugaran con ciertas armas y otros – sobre todo las mujeres, aunque no exclusivamente – lucharán por ellas o simularán que juegan; claro que el juego de “la lucha” es un juego masculino, por lo que ¿no habrá que pensar en *jugar de otra manera?* o acaso ¿cambiar el juego?

#### Referência bibliográficas

- AMAR Y BORBON, Josefa. *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. Madrid: Cátedra, 1984.
- BADEN-POWELL, Robert. *Scouting for boys*. London: C. Arthur Pearson Ltd., 1908.
- BADINTER, Elizabeth. *XY La identidad masculina*. Madrid: Alianza, 1993.
- BALL, Stephen (comp.). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, 1993.
- BARBERO GONZALEZ, José. Cultura profesional y curriculum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Historia de la Educación*, Madrid, 1996, p. 13-49.
- BOLTANSKI, Luc. *Los usos sociales del cuerpo*. Bs. As.: Periferia, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- . *El sentido práctico*. Madrid: Taurus, 1991.
- BRACHT, Valter. *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister, 1996.
- CAVANA, María Luisa. Diferencia. In: C. AMOROS (comp.). *Diez Palabras Claves sobre Mujer*. Navarra: EVD, 1995, p. 85-118.
- CONNELL, Robert. El imperialismo y el cuerpo de los hombres. In: Valdés, T. y J. Olavarría (eds.). *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. Edic. FLACSO, Santiago, 1998, p. 76-89.
- . *Masculinities*. Cambridge: Polity Press, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. (ed. 5ta. edic.) Madrid: Siglo XXI, 1986.
- . *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1992 (3ra. edic.).
- . *La historia de la sexualidad: el uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI, 1993 (3ra. edic.).

HANTOVER, J. P. The Boy Scouts and the validation of Masculinity. *Journal of Social Issues*, vol. 34, núm. 1, 1978.

LOURO, Guacira. Produzindo sujeitos masculinos e cristaos. In: Veiga Neto, A. (org.). *Crítica Pós-Estructuralista e Educacao*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

———. (comp.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

MALGESINI, Graciela. Las mujeres en la construcción de la Argentina en el siglo XIX. In: *Historia de las Mujeres, Tomo 8* (dir. G. Duby y M. Perrot). Madrid: Taurus, 1993, p. 347-361.

MAUSS, Marcel. *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos, 1971.

MIEDZIAN, Myriam. *Chicos son, hombres serán: Cómo romper los lazos entre masculinidad y violencia*. Madrid: Horas y Horas, 1995.

NARI, Marcela. La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica). *Mora*, núm. 1, Bs. As., 1995.

PUIGGROS, Adriana. *Sujetos, disciplina y curriculum (1885-1916)*. Bs. As.: Galerna, 1990.

ROMERO BREST Enrique. *Pedagogía de la Educación Física*. Bs. As.: Cabaut y Cía., 1911.

ROUSSEAU, Jean. *Emilio o de la Educación*. México: Porrúa, 1997.

SALESSI, Jorge. *Médicos, Maleantes y Maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina (Buenos Aires: 1871-1914)*. Bs. As.: Beatriz Viterbo, 1995.

SARAVI RIVIERE, Jorge. *Historia de la Educación Física Argentina Siglo XIX*. Bs.As.: INEF, 1986.

———. *Aportes para una historia de la Educación Física (1900-1945)*. Bs. As: IEF, N° 1, 1998.

SCHARAGRODSKY, Pablo. De la testosterona a la virilidad: visibilizando una política escolar generizada. *E.F.& C.*, N° 5 (Revista de Educación Física y Ciencia), Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2001, p. 78-90.

SCRATON, Sheila. *Educación Física de las niñas: en enfoque feminista*. Madrid: Morata, 1995.

SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina. *Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: M.E.C. Instituto de la Mujer, 1988.

VAZQUEZ, Benilde. *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid: M.E.C., Dirección General de Renovación Pedagógica, 1990.

#### **Fuentes primarias consultadas**

*Plan de Estudios, Programas y Horarios para las Escuelas Comunes de 1888*. El Monitor de la Educación Común, núm. 129. Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires, abril de 1888.

*Programa para las Escuelas Primarias de 1890*. En Disposiciones Constitucionales y Legales. Reglamentos, Horarios y Programas relativos a la Administración Escolar de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Talleres Solá, Sesé y comp., 1897.

*Programas para las Escuelas Comunes de la Capital 1899*, sancionado por el Consejo Nacional de Educación. Aprobados en Sesión de 23 de Mayo de 1899. Imprenta Martín Biedma.

*Programas y Horarios para las Escuelas Comunes de la Capital de 1901*, sancionado por el Consejo Nacional de Educación. Aprobados el 12 de Septiembre de 1901. Rigió en los Territorios Nacionales, desde 1903. Imprenta Martín Biedma.

*Plan de estudios y programas sintéticos y analíticos para las Escuelas Primarias de la Capital de 1910*. Aprobado el 6 de febrero de 1909. Empieza a regir en 1910.

*Proyecto de Reforma al Plan de Estudios para las Escuelas Comunes de la Provincia de Bs. As.*, est. Tipográfico J. Carbone, Bs. As., 1913.

*Programas para las Escuelas Comunes de 1914*. Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Talleres de Impresiones Oficiales, 1914.

#### Leyes educativas

Ley 1420, aprobada en 1884.

#### Otras fuentes consultadas

*El Scouting Argentino y la conscripción*. Asociación Nacional Boy Scouts Argentinos. Bs. As.: Imp. Escoffier, Caracciolo y Cía., 1916.

*Constitución Nacional Boy Scouts Argentinos*, Memoria 1941-1942. Bs. As.: Ferrari Hnos., 1942.

*Enseñanza y Educación Física. Instrucción Militar y Tiro al Blanco*, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Publicación Oficial, Imp. de V. Daroquí y Cía., Bs. As., 1905.