



Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Tesis de Doctorado en Educación

La educación física escolar en Argentina
Conformación y permanencia de una matriz disciplinar,
1880-1960.

Autor: Mg. Ángela Aisenstein.

Mentor: Mariano Narodowski.

Marzo de 2006

INDICE

Introducción	1
El problema a estudiar. La <i>educación física</i> como asignatura escolar	2
• Definición del objeto de estudio	10
• Contexto epistémico	11
• Contexto espacial y temporal	13
• Marco conceptual	15
• Justificación y relevancia del tema	19
• Objetivos de la investigación	22
• Antecedentes	22
• La construcción de la Argentina moderna como contexto de configuración del código disciplinar	25
• El contexto de las reformas de mediados del siglo XX	27
• Periodización	28
• Marco metodológico	30
La conformación de la asignatura escolar. Definición del código disciplinar	43
• La retórica sobre el valor de la asignatura	43
○ Su expresión en los manuales	43
○ La retórica en la <i>Revista de la Educación Física</i>	65
• Los contenidos	81
• Los arquetipos de enseñanza	99
• La asignatura escolar en los planes y programas. Tanto para tan poco	114
○ La <i>educación física</i> en la educación primaria	114
○ La <i>educación física</i> en la educación secundaria	120
• El código disciplinar. Primera síntesis	131
El código disciplinar como formación discursiva. Permanencias y cambios con las reformas del cuarenta	136
• Las convergencias, permanencias y cambios expresados en los manuales	137
○ La retórica sobre el valor de la asignatura	139
○ Los contenidos	154
○ Los arquetipos de enseñanza	168
• La asignatura escolar en los planes y programas. Mucho y ordenado	188
○ La <i>educación física</i> en la educación primaria	189
○ La <i>educación física</i> en la educación secundaria	203
El código disciplinar como formación discursiva. Permanencias y cambios en las reformas de 1960	214

• El manual del año 1957. Atisbos de una nueva época	214
• Las reformas del año 1961 en los planes y programas	221
○ El <i>Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria</i>	221
○ El <i>Programa de Educación Física para la Enseñanza Media</i> del año 1961	227
Conclusiones	239
Bibliografía citada y fuentes	249
Anexo	259



Universidad de
San Andrés

INTRODUCCIÓN

En el largo trayecto de elaboración de esta investigación he logrado descubrir o reencontrarme con el punto de partida de mis preocupaciones teóricas. Personalmente llego a la historia de la *educación física* luego de trabajar en la comparación de los modelos didácticos de la escuela primaria y de la formación de los profesores de la especialidad y reconocer (a la par de la caracterización de dichos modelos) la contingencia y precariedad de las enseñanzas vehiculizadas a través de tales patrones de transmisión¹. Contingencia que entiendo puede ser trasladada a la asignatura toda y que decido comenzar a rastrear buscando en el pasado. Entonces la premisa es comprender, tanto el momento de la inclusión de la *educación física* en el compulsivo curriculum moderno², como identificar el proceso a partir de cual comienza a deslizarse hacia el terreno de las prácticas subsidiarias de la escuela.

En la tarea de reconstruir dicho itinerario descubro, quizás tardía e ingenuamente, su fuerte vinculación con la cultura y la *cultura física* del siglo XIX y comienzo a hipotetizar sobre el paulatino divorcio entre ellas a partir de la segunda mitad del XX, cuando la asignatura escolar alcanza cierta especialización en su discurso. Con los nuevos modos de conceptualizar el movimiento humano y analizar a la *cultura física* misma, acontece con la *educación física* escolar aquello que Goodson describió respecto de la Geografía en Inglaterra. En la etapa en que logra conformar “un cuerpo de conocimientos abstraído de manera más sistemática“, la asignatura comienza a desligarse de las circunstancias concretas y de los problemas y compromisos de la etapa de su aparición, y comienza a producir definiciones para la producción y sobre todo reproducción del cuerpo de profesionales (Goodson, 1997; Furlán, 2005).

Esta idea motiva toda la tarea de investigación: describir el proceso de definición curricular de la *educación física* escolar en su diálogo con la *cultura física* en dicho periodo, reconociendo en la matriz constitutiva de la asignatura la tradición selectiva de prácticas discursivas y no discursivas que parece permanecer, cual marca casi indeleble,

¹ Como resultado del trabajo de tesis para acceder al título de Master en Ciencias sociales con mención en Educación en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

² En el periodo 1905-1909 el Consejo Nacional de Educación llega a tratar con una periodicidad mensual algún tema vinculado a la asignatura: sea nombramiento o traslado de docentes, discusiones sobre contenidos o publicación de los resultados de algún examen (Aisenstein, 1998).

como obstáculo a las innovaciones a lo largo del tiempo. Tal matriz (que le da identidad como tal, limita aquello que es de su incumbencia y señala los conocimientos, valores y tareas que la diferencian de los demás ramos escolares) debe también su definición a la Pedagogía, en tanto formación discursiva que produce y limita aquello que ha de formar parte de las prácticas educativas institucionalizadas.

La expectativa puesta entonces en la investigación histórica, radica en la posibilidad de echar luz sobre ciertas cuestiones a partir de las cuales redefinir conceptualmente ambos términos, reestablecer su indiscutible relación y reactualizar las discusiones sobre los sentidos y contenidos legítimos para esta asignatura en el curriculum escolar hoy.

Para ello comienzo pensando a la *educación física* desde la historia de las asignaturas escolares, es decir como productos culturales específicos, seleccionados, traducidos y organizados para su transmisión escolar. Luego, la perspectiva de Bernstein (1997, 1998) respecto de la construcción del discurso pedagógico y sus sucesivas localizaciones, me brindó un esquema conceptual y analítico de los sucesivos procesos en los que se ponen en relación diversos contextos, campos y agentes (entre los que se ubican los organismos del Estado, las instituciones de educación superior, las editoriales). Ambos aportes, sumados a las ideas de Bourdieu (1990) sobre la construcción de los campos culturales, han sido las herramientas teóricas utilizadas para definir mi objeto de estudio.

Con ellas he podido analizar y diferenciar una serie de discursos y prácticas (o prácticas discursivas y no discursivas) que a menudo se confunden entre sí, muchas de las veces por nombrarse con el mismo término: *educación física*.

La originalidad del objeto de estudio atendido en esta investigación partiría del proceso teórico de su construcción. Éste ha supuesto reconocer la pertenencia de la *educación física* al curriculum de la escuela moderna, masiva, obligatoria y estatal, y postular su diferenciación y su distancia de la *cultura física*.

La primera decisión la emparenta con todas las demás asignaturas escolares, tanto respecto de su proceso de constitución como ramo escolar (Goodson, 1995), como de

las influencias recibidas en las sucesivas olas de cambio curricular mundiales (Meyer y cols., 1992).

La segunda permite diferenciar ideas y prácticas muchas veces confundidas entre sí. Tal como lo sugiere Kirk (1999) he tomado el término *cultura física*, que fuera acuñado en el siglo XIX para denominar un “rango de prácticas concernientes con el mantenimiento, representación y regulación del cuerpo, centrado en tres formas institucionalizadas de actividad física altamente codificadas, el deporte, la recreación física y el ejercicio.” (Kirk, 1999, 65³). La *cultura física* es también una forma de discurso especializado que se vincula con una construcción de significados centrados en dichas prácticas, que tiene la ventaja de demostrar su clara relación con aquello que le compete a los trabajadores del campo de la *educación física*, el deporte, la recreación y el tiempo libre. Al mismo tiempo que localiza (pero distingue) a las recién mencionadas como parte de una categoría mayor de prácticas corporales que van desde la cirugía, los usos de la moda, la higiene personal, etc..

En esta misma dirección corresponde explicitar de qué *educación física* se ocupa esta investigación. No es exactamente aquello a lo que se refiere Locke (1986) como *Complementos*, en la sección XXV de su *Pensamientos sobre educación*, escrito 1693. Partiendo de la idea que los hombres son lo que la educación ha hecho de ellos, en las primeras secciones del libro el filósofo se extiende en una serie de prescripciones del orden de la higiene y la puericultura, con el objeto de hacer fuerte y resistente al cuerpo. El camino para ello es la consolidación de una serie de hábitos relativos a la alimentación, el vestido, el baño para el cuidado del cuerpo (la natación para evitar la muerte por ahogamiento) y la medicina adecuada. Finalmente en la sección XXIV trata el tema de la *instrucción* explicitando que:

“Os asombrará, quizás, que hable yo de la instrucción en último lugar, sobre todo si os digo que es a la que trato con menor extensión. Esto puede parecer extraño en boca de un hombre de estudio; y la paradoja la hace mayor el que la instrucción es ordinariamente el asunto principal, si no el único que se tiene en cuenta cuando se habla de educación. (...)”

³ Traducción de la autora.

No es que, a mi entender, no sea la instrucción un gran socorro para los espíritus bien dispuestos a hacerlos discretos y virtuosos; pero, a mi juicio, es preciso reconocer, también que en los espíritus cuya disposición sea menos buena, no sirve sino para hacerlos más tontos o más malos. (...) La instrucción es necesaria, pero no debe colocarse sino en segundo lugar, como un medio de adquirir cualidades más altas.” (Locke, 1986, p.207-208)

Luego de *lectura, escritura, dibujo, estenografía, lenguas extranjeras (francés), latín* (“absolutamente necesario en la educación de un caballero”), *disertaciones, versos, Geografía, Aritmética y Astronomía, Geometría, Cronología, Historia, moral, ley civil y ley Retórica y Lógica, estilo, filosofía natural y griego*, Locke ubica los *complementos* para la formación de dicho personaje. Además de lo que debe aprender por el estudio y en los libros es necesario que el caballero adquiera, por el ejercicio, otras cualidades, consagrándoles un cierto tiempo y bajo la dirección de maestros particulares.

“Como el baile es el que da para toda la vida el hábito de los movimientos graciosos y el que procura, sobre todo el aire viril y la seguridad que conviene a los jóvenes, creo que nunca será demasiado pronto enseñarles a bailar una vez que tengan la edad y el vigor necesarios.” (Locke, 1986, p.259)

“Mientras la equitación no tiene por fin más que dar al caballero una actitud sólida y suelta, ponerlo en estado de manejar su caballo para detenerlo, dominarlo, hacerle girar, enseñarle, en fin mantenerse firme, es un ejercicio útil a un caballero, lo mismo en la paz que en la guerra.” (Locke, 1986, p. 261)

“En cuanto a la esgrima, puede ser un buen ejercicio para la salud, pero es peligrosa para la vida, (...) (pero) siendo la esgrima y la equitación consideradas generalmente como cualidades necesarias para un caballero bien educado sería quizás demasiado riguroso rehusar completamente a un joven de este rango estas pruebas de distinción.” (Locke, 1986, p. 261-262)

Podría hipotetizarse (salvando el anacronismo que supone analizar un texto del siglo XVII con conceptos elaborados en el XIX) que estas prácticas complementarias recomendadas por Locke para la educación del caballero, estarían conformando la *cultura física* propia y distintiva del status social de un noble “modernizado” o un burgués, más que aquello que en esta investigación se denomina *educación física*.

Este último concepto, que se usa aquí exclusivamente para la asignatura escolar de la escuela moderna, obligatoria, diseñada para todos los niños del pueblo, y difundida por el Estado, no tiene lugar en la propuesta educativa de Locke. Para este autor la educación de un caballero es concebida como una práctica doméstica, encargada a un maestro y preceptor particular y exclusiva de la preparación de un nuevo burgués, un hombre de negocios y, aún el viejo señor, que deben ser reconocidos como tales ya desde su misma presencia física y porte.

Tampoco es la *educación física* sobre la que se extiende Spencer (1983) en el capítulo IV de su *Educación intelectual, moral y física* (editada en 1861)⁴, ya que aún casi doscientos años más tarde se diferencia poco del anterior, al referirse con este término al cuidado sobre los alimentos, el vestido, la cautela frente al excesivo trabajo intelectual y finalmente, a los ejercicios corporales.

Spencer se opone a la intervención del Estado en la educación, actividad que según su concepción utilitarista y liberal, es del orden de lo individual y privado (Fernández Enguita, 1983⁵), por lo que su *educación física* se vuelve a alejar del objeto de estudio de esta investigación.

Sin embargo algunos de sus argumentos aparecen entre las justificaciones que se esgrimen en la Argentina, a fines del siglo XIX y principios del XX, para incluir y sostener a la *educación física* en el curriculum escolar

“Dondequiera que se pregunte, se oirá hablar de niños y de jóvenes de ambos sexos cuya constitución ha empobrecido el exceso en el estudio.

⁴ En Spencer (1983) *Ensayos sobre Pedagogía*. Akal, Madrid.

⁵ En la Introducción a *Ensayos sobre Pedagogía*

Aquí se ve que los médicos han prescrito a Fulano un año de permanencia en el campo, para reparar las pérdidas de su salud, quebrantada por dicha causa; allí sobreviene a Zutano una congestión crónica de cerebro por idéntico motivo, (...); acá se nos habla de una fiebre, resultado; de la sobreexcitación debida a la disciplina escolar (..)" (Spencer, 1983, p. 212-213)

Así como para apoyar la elección de tal o cual contenido para la enseñanza en dicho ramo.

“Por consiguiente, reconociendo, como reconocemos, que la gimnasia es preferible a la falta de todo movimiento, que es imposible servirse de ella con ventaja como medio supletorio, sostenemos que no es dable sustituirla nunca a los ejercicios por la Naturaleza indicados. Para las niñas como, como para los niños, los juegos a que unas y otros les impulsan sus naturales instintos son esenciales a su bienestar corporal. Quien los prohíba, les prohíbe usar medios divinamente instituidos para su desarrollo.” (Spencer, 1983, p.210)

Para que no queden dudas al respecto, he de señalar que las propuestas de estos dos filósofos son diferentes porque son prácticas de clase; porque se las indica como actividades privadas que procuran marcar la distinción, para establecer pertenencias y fijar diferencias. Mientras que la *educación física* escolar, de la que se ocupa esta investigación es una de las prácticas homogeneizantes dentro del dispositivo homogeneizador de la escuela moderna.

Son diferentes porque, como consecuencia de lo anterior, tanto el conjunto de las cosas enseñables (es decir la selección de las prácticas culturales que se realiza), como el modo en que se diseña su transmisión están estratégicamente determinados por las posibilidades y limitaciones que suponen el carácter masivo y popular de su difusión y por la supuesta indiferenciación que se predica o se pretende alcancen los destinatarios, al menos los que asisten a la educación común, entendida como la que se imparte en el nivel primario del sistema educativo.

De todos modos, no pueden negarse similitudes. Tienen en común que, tanto los autores mencionados como los textos que recopila la investigación, adhieren a la idea de la complementariedad entre la educación intelectual, física y moral. Además, en cada caso y momento histórico aquello que se incorpora a la experiencia educativa, del personaje social que sea, se obtiene por una decisión selectiva a partir de la cultura existente en ese campo de saber o prácticas.

Pero si en el trabajo de Meyer y cols. (2002), sobre el impacto de las olas de cambio curricular, se describe específicamente el proceso de inclusión de la *educación física* y la educación artística en el curriculum de masas (Kamens y Cha, 1999). Y sobre la conformación de las asignaturas escolares hay extensas páginas escritas por Goodson (1995, 1997, 2003), Chevallard (1997), entre otros. Y sobre la historia de la Educación Física me han antecedido muchos otros autores, tales como de Kirk (1999, 1998; 1999a; 1999b), Gleyse (1997, 2002), Vigarello (2005) y varios colegas brasileños y colombianos, a la vez que reconozco el trabajo pionero de Jorge Saraví Riviere (1986, 1998) para la historia local ¿qué puede contar o aportar de nuevo una investigación que estudia la conformación de una asignatura en un país, casi un caso nacional?

La respuesta a este requisito he intentado asumirla desde el tipo de abordaje y a partir del trabajo sobre los documentos, en tanto superficie de materialización del discurso con el cual he elegido lidiar. Enunciados que están dispersos en estas y otras fuentes, pero pueden ser reunidos tras la finalidad estratégica que organiza su sentido.

De la inmersión en las fuentes con estas herramientas he visto proyectarse ante mí, como una película, articulándose algunas veces y rechazándose otras, muchos de los discursos de la *cultura*⁶, la *Pedagogía* y la *educación física* de los siglos XIX y XX. En los capítulos que continúan intentaré dar cuenta de la producción resultante de dicha combinatoria para esta asignatura de la escuela, explicitar mis hipótesis sobre su proceso construcción y funcionamiento y finalmente reubicar el sentido de la educación del cuerpo, especialmente la que se vehiculiza a través de la escuela masiva.

⁶ Se utiliza este término pretendiendo incluir también al discurso de la ciencia, el filosófico y el político.

Es en este momento que la Pedagogía recurre, entre otras cosas, a los componentes educativos de la urbanidad aristocrática, no con la finalidad de extender a toda la población una definición de modales civiles, sino sobre todo para atender la problemática general y popular de la higiene y para desenvolver una disciplina que se ocuparía, ante todo, de la organización de colectivos y de la internalización, por parte de cada uno de los individuos que los conforman, de controles sobre sí mismo (Vigarello, 2005).



Universidad de
San Andrés

EL PROBLEMA A ESTUDIAR. LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO ASIGNATURA ESCOLAR

Esta investigación presenta un período de la historia de la *educación física* como asignatura escolar en Argentina, aquél que transcurre entre 1880 y 1960. Se propone una aproximación a la asignatura desde la historia del *currículum*¹, con el objetivo de situarla en su contexto de producción, conocer los factores que confluyeron en su conformación, las justificaciones esgrimidas para su inclusión en los planes y programas escolares, los actores que intervinieron y el tipo de prácticas que se definieron como legítimas a lo largo de dicho trayecto espacial y temporal. Se pretende, además, conocer el peso de la tradición en las selecciones curriculares hechas para la escuela y el grado en que las innovaciones en la *educación física* logran reformular lo heredado. Se parte del supuesto que, en el proceso de formación de una asignatura se articulan cuestiones políticas, filosóficas, científicas y sociales, a la vez que saberes específicos y modalidades para su enseñanza, que quedan estrechamente entrelazados como sustrato de dicha materia escolar.

Este trabajo pretende también aportar a la construcción de la conciencia histórica de los profesores de la especialidad. Se entiende por ella la capacidad de orientación de las prácticas cotidianas a partir de la memoria histórica, que supone la capacidad de: 1) percibir o experimentar el pasado en cuanto tal (es decir registrar su distancia en el tiempo, sus diferencias con el presente); 2) interpretar o analizar el pasado en un contexto racional de sentido (histórico y conceptual); 3) actualizarlo (en el sentido de traerlo o hacerlo acto) de manera que el presente se torne comprensible y la práctica adquiera perspectiva en relación al futuro (Rüsen, s/f).

¹ En esta investigación el término *currículum* se refiere a los compendios de asignaturas escolares y las categorías que las organizan, que son determinadas por las autoridades de los sistemas educativos o sus administradores, a lo largo del tiempo, como requerimientos necesarios para sus escuelas.

Definición del objeto de estudio

Siendo el tema a investigar la historia de la *educación física* y a los efectos de precisar el objeto de estudio del presente trabajo, caben distinguir tres objetos posibles.

Uno de ellos es la *cultura física* o las *actividades físicas, lúdicas, expresivas y deportivas* presentes en la sociedad en los diversos períodos históricos. Abordarlo es referirse a la historia social de tales prácticas en el país, describiendo el tipo de actividades que han llevado a cabo las diferentes personas en cada época, señalando la práctica diferencial según las características sociales, económicas, culturales en cada etapa, clase, grupo social y género.

Un segundo objeto para el estudio histórico es el *proceso de institucionalización de la educación física como disciplina*, es decir como el *conjunto de conocimientos y teorías* construidos sobre la *cultura física*, que se elabora cuando el cuerpo y el movimiento humano comienzan a ser analizados y estudiados por las ciencias, se elabora un cúmulo de conceptualizaciones específicas, y empieza a construirse como campo propio de saber.

Un tercer objeto es la historia de la *educación física en tanto asignatura escolar*. Definido así, su estudio se inscribe en la historia del currículum y de las asignaturas escolares entendidas como una producción específica de conocimientos, realizada a partir del recorte y la selección de contenidos culturales, y diseñada especialmente para la transmisión y apropiación en el ámbito escolar. Pensar en la historia de *educación física* desde esta última perspectiva supone aceptarla como la resultante de una particular relación entre las *actividades físicas, lúdicas, expresivas y deportivas* practicadas en cada momento histórico y el *conjunto de conocimientos o teorías* que contemporáneamente se elaboraron sobre dichas prácticas. La presente investigación toma este último objeto de estudio y perspectiva.

Contexto epistémico

Esta investigación pretende presentar la historia de una de las pedagogías del cuerpo en su localización escolar (Vigarello, 2005). Está comprometida con la historia del cuerpo en la escuela desde fines del siglo XIX. Momento de instalación de un nuevo dispositivo de la estrategia biopolítica, en que el tratamiento escolar de los saberes y los cuerpos responde a la lógica del curriculum enciclopédico moderno, superador del curriculum clásico de la lectura, la escritura y el cálculo, dentro del cual el estudio del cuerpo, entre otros, no está tematizado.

En términos de Foucault, puede hablarse de dispositivo cuando se logra aislar un “cluster” de relaciones de poder que sostiene y está sostenido por un cierto tipo de conocimiento. Un dispositivo es un sistema de relaciones que puede ser establecido entre elementos heterogéneos, prácticas discursivas y no discursivas. Puede incluir discursos, instituciones, arreglos arquitectónicos, regulaciones, leyes, medidas administrativas, afirmaciones científicas, proposiciones filosóficas, moralidad, etc.. Es de naturaleza estratégica, es decir que es materia de cierta manipulación de relaciones de fuerza, que se desarrollan en una dirección particular bloqueándolas, estabilizándolas o utilizándolas (Tamboukou, 1999, p. 213/214).

Se pretende historizar una asignatura escolar, en tanto ramo del saber o materia que enseña, interviniendo y produciendo conocimiento sobre el cuerpo y su movimiento. Y que en ese proceso conforma subjetividades y socializa, es decir expresa a la vez una *tecnología de poder y una tecnología del yo*. Todo ese proceso se inscribe en el presupuesto epistemológico de las ciencias naturales, que hasta el siglo XVIII son las que construyen conocimiento sobre el cuerpo y el movimiento humano (Física/Mecánica; Química) y en el siglo XIX dan lugar a las ciencias propias del hombre. Aquellas que explican su funcionamiento y prescriben sobre los modos de control y gobierno. Disciplinas entre las que se puede incluir a la Pedagogía (Foucault, 1998).

El pasaje de la episteme clásica a la moderna se expresa en la transición de la Historia Natural a la Biología como ciencia de la vida. Hasta el siglo XVIII, la disciplina que

sintetiza el criterio de verdad respecto de las cosas de la naturaleza es la Mecánica (capítulo de la Física). Mediante su aplicación al conocimiento de los cuerpos, los órganos son descriptos y clasificados por sus caracteres morfológicos (forma, tamaño, disposición y número); y los seres vivos (incluido el ser humano) son clasificados en taxonomías en función de las similitudes o diferencias morfológicas. A partir de la constitución de la Biología en el siglo XIX, la ciencia con que se explica la vida es la Fisiología, por lo cual las funciones son más importante que los órganos en los cuales tienen lugar, y la vida se infiere del funcionamiento sintético, armónico y homogéneo de lo vivo. Las ciencias que se ocupan de entender al hombre en su comportamiento individual y social recurren a metáforas organicistas y vitalistas (Foucault, 1998).

Según esta lógica (y lo que muestran las fuentes) puede decirse que a cada registro epistémico corresponde un modo particular de modelar y corregir el cuerpo. Respecto de la *cultura física*, durante el siglo XVIII los sistemas gimnásticos son de base anatómica, es decir se diseñan a partir del análisis de las partes del cuerpo y su forma, la calistenia es heredera de esta concepción. A partir del siglo XIX, los sistemas son de base funcional y fisiológica, es decir que las ejercitaciones toman como referencia las funciones respiratoria, circulatoria y nerviosa.

Pero todo el conocimiento científico en relación a la corrección del cuerpo que se produce desde fines del XIX no surgirá de la nada. La trayectoria que recorre la pedagogía del cuerpo, desde los tratados de urbanidad del siglo XVI hasta los de gimnasia del siglo XIX, entretiene varios procesos:

- a. Los conocimientos militares sobre la educación corporal que son tomados por las pedagogías de la infancia, aún cuando en otras cuestiones se los considere atrasados. Entre ellos, están las rectas posturas individuales y las técnicas para lograr la disposición espacial y el riguroso orden colectivo, que fueron diseñados para que los soldados no se disparesen entre sí tras la transformación del fusil.
- b. Los cambios en la concepción del cuerpo humano, que de ser considerado una combinación de humores relativamente difuso, cuya rectitud depende de la quietud y el modelamiento externo (es decir el ejercido por otros por la compresión del fajado o el masaje), pasa a ser concebido como un conjunto de

palancas óseas y músculos que, al moverse o ejercitarse equilibradamente, hacen recto al cuerpo; y finalmente como una máquina cuyo rendimiento energético debe hacerse eficiente.

- c. El advenimiento de la amenaza degenerativa sobre la raza humana y las naciones, derivada de la interpretación evolucionista de los datos censales (porcentajes de mortalidad, porcentaje de jóvenes excluidos del servicio militar por debilidades y deformaciones físicas), que destacan el peso del medio ambiente y ponen expectativas sobre su manipulación a los efectos de controlar el desarrollo humano individual y el social (tal como la novedosa zootecnia lo hace con el ganado y demás animales).
- d. La interpretación diferencial de las causas de la “degenerescencia” según la clase social y la prescripción de la gimnasia escolar como medida ideal de corrección para todos (Vigarello, 2005).

Contexto espacial y temporal

La creación de la escuela moderna con los dispositivos que la constituyen y definen (sistemas, métodos, currículum unificado o no, funcionarios, etc) responde a un patrón generalizado no sólo en occidente, proveniente de las ideas y los conocimientos derivados de la Ilustración y de la ciencia positiva, puestos al servicio de las necesidades emanadas de la paulatina conformación y desarrollo de las naciones modernas (muchas de ellas democracias capitalistas). Proceso recurrente en casi todos los países de Europa y los poscoloniales, que excede los límites de una nación en particular.

En un estudio comparativo sobre el origen y expansión del currículum de masas² en el periodo 1920 – 1986, Meyer y cols. (1992) señalan que los lineamientos generales de la educación masiva y su currículum muestran sorprendentes grados de homogeneidad a lo largo y ancho del mundo. Desde su perspectiva este hallazgo obliga a relativizar las ideas que sostienen que el modo en que se organiza cada sistema educativo refleja

² La escolarización de masas, obligatoria y en general prescrita por las autoridades gubernamentales centrales, ha sido el modo dominante de transmisión intergeneracional de la cultura adoptado paulatinamente por los estados nacionales a lo largo del siglo XIX. (Meyer y cols 1992)

intereses y requerimientos locales y nacionales, considerando que reflejan también el juego de fuerzas mundiales.

En la búsqueda de antecedentes para la elaboración del proyecto de esta investigación se hallan evidencias sobre la aparición y difusión de la *educación física* en distintos escenarios. Estas permiten hacer afirmaciones similares a las que estos autores señalan a partir de su base de datos. Tanto en el libro de Hargreaves (1986)³ sobre el deporte y la *educación física* en Gran Bretaña, de Kirk (1998)⁴ sobre la difusión de la *educación física* en las escuelas australianas, de Gleyse (1994) en Francia, como la colección *Pesquisa Histórica na Educação Física* organizada por Ferreira Neto (1996, 1997, 1998, 1999), que reúne trabajos de historiadores de la educación brasileños, y las publicaciones de García Gutiérrez y cols. (2002) y Pedraza Gómez (1999) para el caso colombiano, contienen datos que dan cuenta de ciertas ideas sobre la educación, la *cultura física* y la *educación física* estandarizadas mundialmente, al menos desde el temprano siglo XX.

Colocándose en una perspectiva complementaria a la de Meyer y cols., en este trabajo el universo espacial se centra en la historia del curriculum de masas en la Argentina. Tiene la modalidad de estudio de caso dado que se localiza en el surgimiento del modelo moderno de *educación física* en dicho país, hoy fuertemente institucionalizado. Para ello se intentará poner en relación los modos y momentos en que la ola curricular mundial alcanza al sistema educativo nacional y el impacto que han podido ejercer las diferencias culturales y políticas locales en los lineamientos curriculares de esta asignatura escolar.

Se acepta que la educación de masas está estructurada con nociones estandarizadas pero que hay tres dimensiones de variabilidad potencial:

1. en la historia y trayectoria nacional
2. en la estructura política y las variables culturales relacionadas

³ Hargreaves, J. (1986) "Schooling the body" en *Sport, Power and culture*. St. Martin's Press, New York.

⁴ Kirk, D. (1998) *Schooling Bodies. School Practice and Public Discourse. 1880-1950*. Leicester University Press, London.

3. en el sistema educativo mismo, en sus grupos profesionales (Meyer y cols., 1992).

Si bien esta investigación no pretende explicar el modo en que las fluctuaciones de estas tres dimensiones influyen en los cambios al interior de la asignatura, sí son tenidas en cuenta. Las dos primeras se articulan como fondo sobre el cual se asientan las influencias de la ola curricular mundial y se configura la asignatura particular. La tercera es considerada la variable de mayor peso, tanto por la definición epistemológica del objeto de estudio como por su definición conceptual.

Se aborda la historia de la asignatura escolar en los niveles primario y secundario. El nivel primario porque es masivo, obligatorio, gratuito y por lo tanto compulsivo. Porque se crea con la finalidad de integrar a inmigrantes y criollos a un construido modo de vida y cultura locales, preparar a un ciudadano nacional con racionalidad suficiente para aceptarlo como el mejor de los modos y alfabetizar, instruyendo a quienes ocuparían los puestos administrativos en el naciente y creciente aparato institucional del Estado.

Detenerse sobre el nivel medio que, en el período en que se conforma el curriculum moderno, no es masivo ni obligatorio, resulta de interés para comparar qué se incluye y qué se excluye para los alumnos de este nivel, que son algunos jóvenes y muchas menos jovencitas pertenecientes en general a familias que, en las primeras décadas del siglo XX, están en condiciones de continuar enviando sus descendientes a la escuela. La pregunta de interés, respecto de la *educación física*, en este nivel es si tiene marcas de clase y, si la consideración de los cuerpos adolescentes de los alumnos y alumnas (con sus cambios sexuales) da lugar a diferenciaciones de género en aquello que se enseña, lo que pueden o no pueden, (o deben) aprender algunos y algunas; o las facultades y aptitudes que pretenden sostenerse o desarrollarse mediante esta asignatura escolar, para este supuesto grupo social.

Marco conceptual

Este proyecto de investigación atiende al proceso de conformación, estabilización y cambio del currículum de la asignatura *educación física*, entendida como uno de los

componentes del dispositivo escolar para la educación de los cuerpos. Se entiende aquí por dispositivo al conjunto de prácticas y enunciados que integra relaciones de poder y que produce efectos claramente identificables en los cuerpos (Foucault, 1979).

Para estudiar al currículum y a las asignaturas escolares dentro de este esquema conceptual es necesario señalar su dependencia teórica y ontológica respecto de la Pedagogía moderna, entendida como una producción discursiva destinada a normar y explicar la producción de saberes en el ámbito educativo-escolar (Narodowski, 1994). Respecto del proceso de escolarización de los cuerpos, la Pedagogía funcionaría como instancia de delimitación, como el discurso ordenador de lo que puede pensarse, nombrarse y hacerse. En este sentido es considerada una estrategia (Foucault, 1985).

El discurso pedagógico moderno, como construcción teórica disciplinar (reunión de temas, conceptos, enunciados y prescripciones) regula aquello que puede decirse y practicarse respecto de los cuerpos en la institución escolar. Para ello, la Pedagogía en tanto estrategia se compone de dispositivos. En la escuela, dispositivo moderno por excelencia, se identifican varios componentes. Uno de ellos es el currículum unificado, elemento necesario para una educación común, básica y homogénea que difunde para todos los niños las mismas verdades y los mismos principios. (Narodowski, 1994, 1999; Larrosa, 1995; Dussel y Caruso, 1999; Popkewitz, 1998). Junto con el método unificado y el libro de texto unificado, es el elemento que hace posible hacia arriba un sistema escolar simultáneo, mientras que en el nivel de la escuela y de cada clase se garantiza la instrucción simultánea (Narodowski, 1994).

El análisis de las fuentes históricas revela que el currículum unificado como táctica de la estrategia escolar para la educación de los cuerpos, se conforma en Argentina en el último tercio del siglo XIX, y que en las primeras décadas del siglo XX logra estabilizarse como cuerpo de saberes y prácticas que mantienen su eficacia reguladora en el devenir de las asignaturas escolares, más allá de las discontinuidades en las denominaciones, los contenidos y los actores. Por este motivo se lo considera aquí una formación discursiva, ya que se puede definir el sistema de formación de las estrategias que en él se despliegan. Se puede mostrar cómo derivan todas ellas (a pesar de su

diversidad a veces externa, a pesar de su dispersión en el tiempo) de un mismo juego de relaciones (Foucault, 1985).

A partir de allí, las diversas disciplinas escolares son los modos de manifestación de la táctica para la regulación corporal y concretan, bajo la dirección estatal, la idea clásica de la relación entre la educación del cuerpo y de la mente o, en términos del siglo XIX, de la educación integral, intelectual, física y moral (Spencer, 1983).

Resulta fundamental explicitar que se está aludiendo al proceso de escolarización del conocimiento, es decir a la resultante del proceso de recontextualización de los saberes producidos, validados y aceptados por actores de diversos campos científicos y culturales, para su transmisión y reproducción al interior de las escuelas (Bernstein, 1998; Goodson, 1995; Popkewitz, 1998).

A los efectos de explicar la importancia del campo recontextualizador y de sus agentes en el movimiento selectivo de saberes, Bernstein (1997) identifica tres contextos: el contexto primario de producción del discurso (en el cual se crea el campo intelectual del sistema educativo); el contexto secundario de reproducción del discurso educativo (en el que se hallan los distintos niveles del sistema educativo) y el contexto recontextualizador, de transformación del discurso (por cambio de localización o deslocalización). Este proceso conduce a que el texto pedagógico no sea el mismo en cada uno de los contextos.

Las distintas asignaturas se han creado y desarrollado como resultado de un diálogo, no exento de tensiones, entre los saberes y actores del contexto de producción del conocimiento (la ciencia y los científicos para las asignaturas en general, la *cultura física* y el abordaje que las ciencias hacen de las mismas para el caso particular de la *educación física*), las orientaciones de las políticas públicas (en este caso la pedagogía y los pedagogos de Estado, como contexto de recontextualización) y los conocimientos y habilidades de los maestros (Bernstein, 1997; Goodson y Dowbiggin, 1990). A la vez son una creación histórica de la propia escuela, por y para la consecución de sus objetivos pedagógicos (Chervel, 1991).

Recuperando las dimensiones de variabilidad señaladas anteriormente, en esta investigación se considera que en la conformación de la asignatura *educación física*, se reúnen elementos posibles de identificar con tres ámbitos de procedencia:

1. El campo cultural de las actividades físicas lúdicas, formativas, expresivas y deportivas. En el cual diversos actores, de variada procedencia compiten por definir las prácticas de la *cultura física* legítimas para la sociedad en general y los niños en particular. Este espacio está ocupado por militares que ven en los ejercicios para fortalecer el cuerpo el camino para la formación de buenos soldados; y por deportistas, gimnastas y esgrimistas mayoritariamente pertenecientes a las élites locales y extranjeras radicadas en el país, que participan de la idea de “mens sana in corpore sano” y además portan prácticas corporales como parte de sus tradiciones culturales de origen (Saraví Riviere, 1998, 1999).

2. El campo de las ciencias biológicas, sociales y de la salud, del cual los médicos e higienistas son los más claros representantes, preocupados por la higiene privada y pública; pero que también contiene a criminalistas, científicos y filósofos que analizan los problemas sociales, formulan diagnósticos tomando conciencia de algunas de dichas cuestiones y prescriben normas de acción a partir de una visión evolucionista y positivista de la sociedad (Salessi, 1995; Suriano, 2000; Salvatore, 2000; Gonzalez Leandri, 2000).

3. El campo pedagógico, compuesto por los pedagogos y los maestros, constructores y portadores del discurso pedagógico que, en tanto instancia de delimitación ordena los discursos que desde otros ámbitos pretenden entrar a la escuela (Saraví Riviere, 1999, 1998; Aisenstein, 1999; Bertoni, 2001).

La *educación física* quedaría definida como asignatura escolar cuando se conforma su código disciplinar. Se toma el concepto *código disciplinar* porque su definición conceptual y operacional parece adecuada para indagar la constitución de una asignatura escolar. Se entiende por código disciplinar a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas que legitiman la función educativa atribuida a la disciplina. El código disciplinar alberga a) las especulaciones discursivas y retóricas sobre su valor educativo; b) los contenidos de la enseñanza; c) los arquetipos de práctica docente que se suceden en el tiempo y que se consideran valiosos y legítimos (Cuesta Fernández, 1997).

En ese mismo sentido no resulta eficaz para este trabajo el empleo del concepto *código de conocimiento educativo* de Bernstein (1977), definido como los *principios subyacentes* que configuran el currículum, la pedagogía y la evaluación, ya que el autor enfoca el problema del currículum como totalidad y la relación entre los saberes y las asignaturas dentro del aquél⁵. Lundgren (1997) considera al *código curricular* como un texto producido para la educación, que organiza diversos campos del conocimiento. Desde su perspectiva, cada uno de los diversos *códigos curriculares* han de ser vistos como un conjunto de principios fundamentales (entendidos como criterios de selección, organización y transmisión del contenido) según los cuales se desarrolla el currículum. Sin embargo para este autor el *código curricular* también refiere al currículum como totalidad y no como rasgo de una disciplina particular. Chevallard (1997) toma como problema la localización de los saberes en la escuela a partir del concepto de *transposición didáctica*, entendida como la distancia o particular diferencia entre el saber sabio (o académico) y el escolar. El modo en que este autor toma la relación entre estos dos niveles o tipos de saber (saber sabio y saber enseñado) tiene puntos de contacto con los sucesivos contextos de Bernstein (1997), cuando plantea el esquema de los actores (entorno, contexto pedagógico, sistema de enseñanza) que actúan en la transposición. Sin embargo, la mayor dificultad en el empleo de esta perspectiva teórica radica en definir si puede predicarse de la *educación física*, en el periodo que se trabaja, lo que el autor predica de la *matemática* en tanto saber sabio.

Se parte del supuesto que el código disciplinar de la asignatura opera también como una formación transdiscursiva, dado que garantiza la permanencia o estabilidad de la *educación física* en el tiempo. De allí que pueda postularse su identidad y eficacia como disciplina más allá de los cambios de concepciones teóricas y de finalidades (como estrategias de menor nivel). La continuidad de la *educación física*, la eficacia del código podría postularse a partir de considerar cómo se exterioriza la intención, en este caso, la normalización de los cuerpos (Aisenstein, 2003).

Justificación y relevancia del tema

⁵ Desde la perspectiva de Bernstein (1977) dados sus marcos de clasificación y de referencia fuertes, la *educación física* como asignatura escolar se incluiría en un tipo particular de organización del conocimiento educativo que denomina *código de colección*.

Desde el momento en que el Estado nacional asume la responsabilidad por la socialización de la población vía la escuela, a fines del siglo XIX, la definición de los contenidos mínimos a ser distribuidos para todos los niños es uno de los temas de discusión. Tal decisión que afecta a toda la población joven (dado el carácter obligatorio de la educación común, centralizado del sistema y unificado del curriculum) supone considerar tanto los diversos destinatarios como la utilidad o necesidad de cada rama del saber para el desempeño social esperado de todos y cada uno de ellos.

La selección de contenidos y su organización disciplinar pone en tensión ideas, criterios y valores no siempre coincidentes sobre la sociedad y la función de la escuela. La decisión sobre qué enseñar siempre está estrechamente vinculada a los propósitos o fines que pretenden alcanzarse por medio de la educación. Además los conflictos alrededor de la selección de saberes y su organización se agudizan en los períodos de cambio social. Hacia fines del siglo XIX, el clima social y educacional alienta a que desde diferentes frentes se mire al curriculum escolar como espacio a examinar y controlar. Tanto la preocupación de la clase dirigente por la urbanización creciente, la incorporación de los inmigrantes al trabajo y a las formas de vida locales, las nuevas concepciones científicas sobre el funcionamiento de la sociedad y el comportamiento de las personas, y los estudios sobre el niño ofrecen argumentos para enunciar propósitos y justificar las decisiones curriculares (Kliebard, 1988; Carlson, 1988; Schubert, 1991; Carli, 1992)

En el contexto de construcción de la Argentina Moderna tiene vigencia la idea de *educación integral* (entendida como intelectual, física y moral) dentro de la cual adquiere legitimidad la educación corporal o física y manual. La concreción de un espacio curricular explícitamente definido para la educación corporal puede ser entonces justificado en el marco de las concepciones pedagógicas de la época que entienden que la educación de la voluntad y el carácter se consigue de forma más eficiente a partir de la acción sobre el cuerpo más que por el intelecto (Mangan, 1986; Bracht, 1999; Pozo Andrés, 2000) y que los ejercicios físicos son la mejor vía para la construcción de generaciones saludables y fuertes físicamente (Soares, 1998; Kirk,

1998; Vago, 1999). Ése es el momento y contexto de configuración del código disciplinar de la *educación física*.

En su análisis crítico sobre *The National Curriculum 5-16* definido a finales de la década de 1980 en Gran Bretaña, Goodson (2003) advierte la necesidad de un estudio histórico, tras los frustrantes resultados de los intentos de reforma curricular de las décadas de 1960 y de su desmantelamiento e inversión casi totales en las dos últimas décadas. Para el autor las fuertes similitudes entre los reglamentos de escuelas secundarias de 1904 y las asignaturas tradicionales, rehabilitadas y reinventadas con las dos última reformas del siglo XX, son evidencia “del poder contemporáneo de esos vestigios del pasado” (Goodson, 2003, p.53).⁶

Las reformas educativas de fines de siglo XX en Argentina intentan nuevamente dar respuesta a las demandas educativas de la sociedad. Sólo que hoy los destinatarios son diversos, los desempeños esperados han cambiado, el sistema ya no es centralizado y el curriculum pretende contemplar la diversidad cultural y regional. Sin embargo los enunciados de la Ley N° 24195/93 refieren aún a la *educación integral* de las personas cuando mencionan a la *educación física* y deportiva. La relevancia del tema radica entonces en el interés por conocer, a partir del estudio de los componentes curriculares pasados, el marco⁷ desde el cual esta disciplina específica respondería a las expectativas que la normativa educativa actual espera sean satisfechas por la escuela⁸.

En relación a esta inquietud sobre las reformas, y luego del trabajo sobre las fuentes históricas podría aceptarse, al menos para el período abarcado en esta investigación, que las teorías científicas que circulan mundialmente impactan más como escrito normativo que técnico, es decir que actúan más por la fuerza de los valores definidos en la teorías que por la evidencia de los efectos reales de su implementación (Meyer y cols.,1992). También, que las prescripciones emanadas de las normas legales pueden ser

⁶ Similares conclusiones referidas a la historia de la Física como asignatura escolar para la escuela media pueden leerse en Aisenstein, Lopez Arriazu, Soba (2004) Historia de la enseñanza de las ciencias. La conformación de la Física como asignatura escolar para el nivel medio. En *Historia de la Educación Anuario*. N° 5. SAHE /Prometeo, Buenos Aires (39-62)

⁷ Entendido en términos de justificaciones, contenidos y tipos de prácticas.

⁸ Cabe señalar que en este trabajo no se evaluará la pertinencia y posibilidad de cumplimiento de dichas expectativas.

instrumentos inespecíficos (además de insuficientes) para poner en marcha procesos curriculares que rearticulen el diálogo entre los contextos de producción del discurso pedagógico.

Objetivos de la investigación

Esta investigación se ha desarrollado con la finalidad de realizar la descripción de la matriz discursiva de la *educación física* (que se conforma entre fines del siglo XIX y principios del XX), e identificar las continuidades y cambios acontecidos sobre aquella, hasta la década de 1960.

Si bien el resultado del trabajo supera algunas de las orientaciones iniciales, toda la estrategia metodológica ha sido guiada por un par de objetivos específicos, que han permitido no perder el rumbo cuando el trabajo de archivo estimulaba a embarcarse en muchas otras líneas de indagación. En ellos se proponía:

1. Describir el conjunto de ideas, valores y suposiciones (respecto del cuerpo y de la actividad física educativa) y rutinas (en término de contenidos seleccionados, modos de ejecución y tipos de enseñanza) que se articulan en la configuración del código disciplinar de la *educación física* escolar en Argentina entre fines del siglo XIX y primera mitad del XX.
2. Indagar los elementos del código disciplinar (ideas, valores, suposiciones y rutinas) que permanecen y los que cambian tras las reformas curriculares de la *educación física* de mediados de siglo XX.

Antecedentes

La historia de las disciplinas escolares, entendidas como conjuntos de *contenidos de enseñanza*⁹, ha sido trabajada por diversos autores. Entre ellos, Chervel (1991) discute la idea de que dichos contenidos vienen definitivamente impuestos a la escuela por la sociedad y la cultura que la rodea, y que las diferencias entre el saber escolar y el saber

⁹ Para diferenciarlas de *disciplina* como la acción de control, vigilancia y policía en las instituciones educativas

científico son mero fruto de la tarea de simplificación a los efectos de su apropiación por niños y jóvenes. Este autor señala y ejemplifica que las disciplinas escolares son creaciones espontáneas y originales del sistema escolar y cumplen el doble papel de formar a los individuos y modificar la cultura. Goodson (1983), por su parte, indaga el surgimiento de las disciplinas escolares en el contexto inglés. Reconoce etapas en el proceso de constitución de una asignatura como tal, analiza la relación entre asignaturas al interior del curriculum, los modos de manifestación de dicha asignatura en los diferentes niveles del sistema educativo, la diversidad de enfoques de una materia en relación al origen social y/o destino laboral de los destinatarios, y los acercamientos y tensiones entre los profesionales que sostienen las asignaturas y las Universidades, como órganos de control del status académico de la materia. Sus preocupaciones parten de identificar la emergencia y supervivencia de las tradiciones y el fracaso reiterado en los intentos de sostener e institucionalizar innovaciones en el curriculum (Goodson, 1995). En el contexto norteamericano Popkewitz (1987) vincula la historia particular de las asignaturas con los procesos de definición y diferenciación del curriculum como totalidad. Señala que los problemas cotidianos de la escuela envuelven una dinámica social cuyos elementos de transformación confrontan las estructuras de las tradiciones y los intereses políticos. Tales dinámicas sociales dan forma a la retórica política y hacen que el contenido escolar tome forma y sea modificado por asuntos localizados en la estructura de poder más amplia. Según este autor la ciencia es un elemento imprescindible para comprender el desarrollo de la escuela pública en Norteamérica que, desde sus inicios deposita en ella la tarea de identificar a los sujetos que deben ser apoyados en su preparación profesional. Mientras que el curriculum científico, es decir diseñado científicamente, la ayuda a proveer los mecanismos para mantener el orden social y el consenso entre las clases.

La historiografía brasileña ha avanzado en el estudio de la *educación física* desde cada una de las perspectivas señaladas al inicio. Castellani Filho (1994) y Bracht (1996) han sido pioneros en el estudio de la *educación física* como una disciplina educativa y científica, que cumpliera diversos papeles en la conformación de Brasil como nación moderna y capitalista, rescatando las influencias de militares e higienistas. Al estudiar las raíces europeas en la *educación física* en el Brasil, Soares (1994, 1998) reconoce que dentro del proyecto burgués de civilidad diseñado en ese país en la segunda mitad del

siglo XIX, las primeras tentativas por componer el universo escolar presentan a la *educación física* como una materia promotora de salud, e higiene mental y física, bajo una concepción eminentemente biológica del hombre y de la sociedad en general. Goellner (1996) señala la influencia del método francés y la militarización de la *educación física* en la escuela brasileña. Andrade de Melo (1998) indaga la relación entre el deporte y la gimnástica como contenidos centrales de la *educación física* en las escuelas brasileñas del siglo XIX. En un trabajo reciente Taborda de Oliveira (2003) analiza la participación de los profesores de *educación física*, como cuerpo profesional, en la elaboración del primer programa unificado de la asignatura para la Red Municipal de Enseñanza de Curitiba, en 1970, destacando el carácter tecnocrático y ambivalente de ese documento, al que reconoce como renovador y conservador a la vez. La novedad reside en la redefinición de parámetros para esta práctica escolar y en algunos de los contenidos incluidos. El aspecto conservador se manifiesta en la variedad de prácticas corporales que quedan fuera del mismo.

Para el caso colombiano, específicamente la ciudad de Medellín en el siglo XIX, García Gutiérrez y cols. (2002) realizan un “inventario y descripción de las nominaciones, usos, posibilidades y métodos de enseñanza que la educación escolar ha impartido al cuerpo, bajo la designación de Educación física” (p.9). En él reconocen un conjunto de acontecimientos posibles de agrupar bajo unidades temáticas relacionadas con la higiene, las recreaciones y la gimnástica. Por su parte Pedraza Gomez (1999), a partir del trabajo sobre manuales de urbanidad y de higiene, cartillas de cortesía y normativa escolar describe los contenidos prescritos para el hombre y la mujer en el período de modernización de Colombia. Ubica las primeras propuestas sobre *educación física* escolar a fines del XIX, destacando que los discursos “civilizatorio” y sanitario anteceden al propio de la pedagogía del cuerpo en la escuela.

Con un abordaje cercano al presente trabajo, Kirk (1999a y 1999b) indaga la relación entre el discurso público y la escolarización del cuerpo a través de la *educación física* en las escuelas australianas entre los años 1880 y 1950, señalando algunas discontinuidades en relación a los contenidos escolares y a las justificaciones teóricas y políticas que las sustentaron.

Para el caso argentino, en un trabajo anterior (Aisenstein, 1994) se ha señalado la orientación ordenadora, moralizadora e higienista de esta asignatura escolar a partir de reconocer que, en el período 1880-1930, las distintas gestiones al frente del Consejo Nacional de Educación apelan a algún tipo de contenido cultural para conformar a la *educación física*, en nombre de la formación de la raza, el orden social y la salud pública. Calvo (2002) y Sharagrodsky (2005) estudian el proyecto de *educación física* escolar y social, creado y sostenido por el gobierno del gobernador Fresco en la década del treinta en la provincia de Buenos Aires, describiendo sus componentes militares, autoritarios, homogeneizantes y discriminatorios. Desde la perspectiva de la historia del curriculum, Aisenstein y Gvirtz (2002) relatan el proceso de diferenciación, disciplinarización y especialización de los saberes referidos al cuerpo en la escuela argentina a partir del análisis de planes y programas de estudio desde el temprano siglo XIX hasta mediados del siglo XX.

El conjunto de conocimientos y teorías sobre el cuerpo y el movimiento humano, que aportan a la definición y valoración de aquello que se ha entendido por cuerpo educado (y que se institucionalizan como parte de una disciplina científica) han sido trabajados, entre otros, por Ullman (1982) que recorre la historia de las doctrinas de la *educación física* en occidente desde la gimnástica griega a los deportes modernos; Vigarello (1989, 2005) que aborda el adiestramiento del cuerpo desde la edad de la caballería hasta la urbanidad cortesana, señalando el pasaje de las prácticas ortopédicas y de moldeado pasivo del cuerpo a la ejercitación física; y Gleyse (1994, 2002) que describe, desde una perspectiva arqueológica, el proceso de racionalización instrumental del movimiento humano, planteando la analogía del cuerpo con la fábrica y la máquina que consumen energía y producen trabajo. En el contexto local Langlade y Langlade (1970) presentan las diversas escuelas y corrientes gimnásticas de origen europeo que, con diverso impacto llegaron al Río de la Plata. Saraví Riviere (1998, 1999) desarrolla meticulosamente la presentación y descripción de los personajes y las acciones que contribuyeron a definir a la *educación física*, como campo teórico específico y como asignatura escolar a la vez.

La construcción de la Argentina moderna como contexto de configuración del código disciplinar

Se parte del supuesto que el código disciplinar de la *educación física* condensa algunos aspectos emergentes del diálogo que, mediado por la Pedagogía, se da entre los campos de las *cultura física*, las ciencias biomédicas y sociales y la escuela. Se entiende aquí que la definición de esta asignatura escolar resulta de articular ciertos temas o cuestiones sociales devenidas *cuestiones públicas* (Suriano, 2000) y considerados *problemáticas* de la época, con los saberes y prácticas que las ciencias y la cultura en general construyen sobre el sujeto y su cuerpo. Si bien las diversas cuestiones sociales están estrechamente imbricadas entre sí (Salvatore, 2000; Suriano, 2000), a los efectos del análisis se las individualiza como aquellas relativas a:

1. La construcción de la nación. Pasados casi 60 años desde la Declaración de la Independencia y luego de 40 años de luchas internas (por los conflictos político-económicos entre regiones derivados del intento de integrar la base material de la nación), en la década de 1880¹⁰ el Estado nacional toma la iniciativa en el diseño y articulación de los elementos indispensables para consolidar la estabilidad política del país (Oszlak, 1982). Uno de los procesos emprendidos es la “conformación” de la sociedad nacional, tarea que supone entre otros mecanismos el moldeado de los sujetos sociales y políticos a través de la educación (Puiggrós, 1990, 1991).

2. El gobierno de los sujetos y el gobierno de los pueblos. En este contexto el cuerpo simétrico, bien desarrollado y disciplinado constituye la personificación de un cuerpo nacional ordenado. Desde esta perspectiva, la institucionalización de la *educación física* como disciplina y la creación de la asignatura escolar, pueden entenderse como respuesta a la preocupación social de los médicos, pedagogos y aún criminalistas, por las diferencias, tipificadas como anomalías y patologías (Salessi, 1995; Suriano, 2000; Salvatore, 2000). De hecho, las urgencias del nacionalismo (y el imperialismo) son el mayor estímulo para los imperativos de control y disciplinamiento del cuerpo en el siglo XIX, a los efectos de definir más precisamente los límites entre normalidad y anormalidad, masculinidad y femeneidad, salud y enfermedad, belleza y fealdad y para proveer de un vocabulario apropiado para el sentido de “diferencia” (Salessi, 1995; Kirk, 1999a, 1999b; Vertinsky, 1999; Vicente Pedraz, 1999).

¹⁰ Superada la secesión Buenos Aires /Confederación y unificada la oligarquía.

3. La maximización económica del hombre. A partir del siglo XVI (y hasta finales del XX) se produce una metamorfosis en el discurso y en las formas de la actividad física en occidente (Vigarello, 1989). Aquella entreteteje tres cuestiones; la primera de ellas es el cambio en la organización del trabajo, expresado en el pasaje del taller artesanal a la fábrica (Coriat, 1992; Gleyse, 1994). La segunda es la renovación de los modos de explicar el funcionamiento del cuerpo humano, a partir de la influencia de la Mecánica (que explica al cuerpo como juego de palancas) y de la Fisiología (que entiende el cuerpo como una máquina que consume y produce energía). La tercera es el proceso de racionalización instrumental del cuerpo y el movimiento humano para adecuarse a las nuevas formas de organización del trabajo derivada de la industrialización, y dar las bases teóricas y científicas para concebir el trabajo humano eficiente (Taylor, 1944; Vilanou, 2000; Gleyse, 1994, 2002).

El contexto de las reformas de mediados del siglo XX

Si se parte del supuesto que la definición curricular de la *educación física* concreta, en parte, la intención de dar respuesta desde lo educativo a algunas cuestiones sociales, resulta necesario ubicar las reformas de mediados de siglo XX en el nuevo contexto que les otorga sentido, a saber: a) las “nuevas cuestiones sociales” (Pucciarelli, 1993; Suriano, 2000) producto de los nuevos sectores y actores que se incorporan a la vida social a partir de los cambios en el funcionamiento de la democracia¹¹, la nueva ola inmigratoria (por efecto de la Guerra Civil española y la Segunda Guerra mundial) (Schwarztein, 1999) y los cambios en el sector productivo iniciados con el proceso de industrialización por sustitución de las importaciones (Romero, 2002); b) las modificaciones en la estructura del sistema educativo y en la dimensión y composición de la matrícula en el nivel medio, en cierta correspondencia con el avance en las aspiraciones educativas de los nuevos sectores sociales (Tedesco, 1980; Puiggrós, 1992).

De más está decir que este nuevo momento debe ser también comprendido dentro del movimiento ideas que en ese período acontece en el país y en el Europa, del cual la crisis del liberalismo luego de la Primera Guerra y el surgimiento de proyectos

¹¹ Como efecto de la sanción de la ley Saenz Peña.

nacionalistas inspirados en la experiencia italiana y alemana contemporánea (alentados por los temores a la expansión de la revolución rusa) (Hobsbawm, 1998; Devoto, 2002; Romero, 2002), son sólo alguna de sus manifestaciones.

Simultáneamente, aceptando que los hechos educativos no son un reflejo directo o automático de los acontecimientos macropolíticos y macrosociales (Narodowski, 1996), las reformas dentro del sistema han de analizarse en el contexto de las nuevas concepciones pedagógicas derivadas del Espiritualismo, el Pragmatismo, el Movimiento de Escuela Nueva y los desarrollos de la Psicología (Puiggrós, 1992; Carli, 1992, 1999; Gvirtz 1996, 1999). Para el caso específico de esta asignatura escolar, el estudio de las reformas debe considerar también los cambios en los contenidos y actores y la correlación de fuerzas entre ellos, dentro del campo cultural de las actividades físicas.

Periodización

A los efectos de describir la configuración del código disciplinar de la *educación física* escolar y conocer cómo se expresa en las sucesivas reformas, se toma como universo temporal el período que se inicia en la década de 1880 (considerada tradicionalmente como el hito de creación del sistema educativo nacional) y como punto de cierre la década de 1960, momento en que se produce una segunda reforma curricular significativa y cuya comprensión requiere considerar, entre otras cuestiones, los cambios en el contexto político, económico y social, la expansión de la matrícula de la escuela media, las nuevas ideas pedagógicas y la reorganización de los actores y los contenidos culturales dentro del campo específico (Bourdieu, 1990)¹². Se entiende por *significativa* a aquella reforma que da lugar a nuevos planes de estudio y nuevos programas para la asignatura que suponen novedades sustanciales, ya sea en la estructura y diseño temporal del currículum, en los contenidos específicos, sus formas de organización y enseñanza, y/o en las teorías que lo sustentan.

¹² Según Bourdieu (1990) un campo se constituye, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a los que se encuentran en juego en otros campos. Su estructura es un estado de tal relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha por tal definición y por la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orienta estrategias posteriores.

Desde la lógica propia de la investigación, los artículos que refieren a esta rama del saber escolar en la Ley de Educación Común N° 1420, sancionada en 1884, otorgan sentido a la decisión de iniciar el período de estudio en la década del '80¹³. Respecto a su finalización, algunos autores (Tedesco, 1980; Puiggrós, 1992; Pineau, 1999; Carli 1999) señalan que alrededor de la década de 1940, tienen lugar procesos institucionales y producciones teórico-pedagógicas que permiten señalar una primera discontinuidad o cambio en el terreno educativo con manifestación en el curriculum. A modo de ejemplo de la significatividad de estos cambios para esta investigación, se destaca el *Programa por Asuntos* de 1939¹⁴ que norma la *enseñanza primaria* en el todas las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación – Capital, Provincias y Territorios, en el Departamento de Aplicación de las escuelas Normales y en las escuelas Particulares, y el *Programa de Educación Física para escuelas medias* de 1941, elaborado por la Dirección General de Educación Física y aprobado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, que introduce al deporte moderno¹⁵ como contenido escolar.

Extender el período hasta la década del sesenta permite analizar el modo de expresión del código disciplinar en una nueva instancia de modificación curricular. En este caso el *Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria* aprobado por el Consejo Nacional de Educación para las escuelas de su dependencia en 1961. Para los establecimientos de enseñanza media esta segunda reforma tiene lugar en 1961, con el *Programa de*

¹³ En la Ley 1420 de Educación Común tres artículos hacen referencia a este componente del conocimiento escolar:

“Art 1°. La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad.

Art. 6°. El mínimo de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias..... moral y urbanidad; mociones de higiene.....gimnástica. (...)

Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos.(.....)

Art. 14°. Las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto. (...)” (Congreso Nacional. Leyes sancionadas, p. 1134/5)

¹⁴ Aprobado en 1936 por el Honorable Consejo con carácter provisional como Programa para Escuelas Comunes de la Capital Federal.

¹⁵ Según Guttman (1994) este deporte, se define por la presencia o ausencia de un conjunto de características sistemáticamente interrelacionadas que contrastan con las contiendas físicas tradicionales. Los elementos que distinguen a las actividades deportivas modernas son: secularización en la orientación de las prácticas; igualdad en la posibilidad de participación; burocratización en la administración y la dirección; especialización, en el sentido de diferenciación en la variedad de posibilidades y en la gama de roles y posiciones; racionalización, dado que las reglas son permanentemente evaluadas en términos de adecuación medios-fines y los atletas emplean medios cada vez más sofisticados para lograr un uso eficiente de sus habilidades; cuantificación; que convierte a las estadísticas en una parte indispensable del juego y junto a éstas la obsesión por los records, las marcas, el logro máximo, con el consiguiente desafío por superarlos.

Educación Física, según Resol. 230/61 (afectada por Resol. 19/64; Circ. 2/74, Disp. 55/74 y Resol. 190/81) que centra el desarrollo de la asignatura alrededor del deporte.

Marco metodológico

Esta investigación pretende realizar una ontología histórica, entendida como la tarea de hallar “los procesos, procedimientos y aparatos por medio de los cuales son producidos la verdad y el conocimiento en lo que Foucault denomina el régimen discursivo de la era moderna”¹⁶ (Tamboukou, 1999, p. 202). En vez de preguntar en qué clase de discursos se está inclinado a creer, este abordaje coloca la cuestión sobre qué clase de prácticas, ligadas a qué tipo de condiciones externas determinan los diferentes conocimientos en los que se cree.

El método genealógico (difícil de atrapar en una estrecha definición) concibe a la realidad humana como efecto del entretelado de ciertas prácticas históricas y culturales, a las que propone trazar y estudiar. En vez de ver a la historia como un desarrollo continuo, tras un esquema ideal, se orienta a las discontinuidades, a las rupturas entre los discursos y las relaciones de poder que los sostienen.

Considerando que esta investigación se propone describir la conformación del código disciplinar de la *educación física* escolar moderna, en tanto régimen de verdad de la asignatura, y tomando en cuenta la variedad de campos culturales y actores que articulan, en simultáneo, prácticas y discursos pedagógicos sobre los cuerpos, el trabajo con el archivo ha sido organizado a partir de las siguientes decisiones

1. Tipos de fuentes

Las fuentes han sido documentos impresos tales como planes de estudio y programas de *educación física* para los niveles de enseñanza primario y medio, libros de texto, revistas, e inicialmente también fotografías. Han sido organizadas en series, cada una de las cuales reúne documentos que comparten cierta afinidad y pertinencia en relación al tema de estudio.

¹⁶ Traducción de la autora.

Los planes y programas son para esta investigación la superficie de manifestación del texto curricular, que prescribe y enuncia a lo largo del tiempo aquello que debe enseñar la asignatura. En ellos han quedado los elementos del código disciplinar que alcanzan a expresarse en el currículum prescripto para cada uno de los niveles del sistema educativo, es decir para las escuelas comunes (elementales y superiores) ó primarias, y para las escuelas medias en sus distintas modalidades. Dentro de este nivel se incluyen también los planes para Escuelas Normales, tanto las anexas a los Colegios Nacionales como las especialmente creadas dentro de la enseñanza secundaria para la formación de maestros y profesores

Para los planes y programas parece carecer de importancia los autores y sus filiaciones genealógicas. No están firmados y quizás poco importe identificar los nombres y apellidos en las síntesis eclécticas de posturas diversas que muchas veces aparecen. Lo que merece destacarse, desde la perspectiva pedagógica, son los argumentos expuestos que anteceden la presentación y aprobación del nuevo plan. Allí aparece explicitado el tono pedagógico en que se inscriben y la función social y política que se espera cumpla la escuela toda y, en la combinatoria de asignaturas, la *educación física*.

Lo que no se podrá eludir en el análisis de esta serie es la identificación de las continuidades y cambios que tras la coyuntura de una reforma curricular aparecen sobre la matriz disciplinar de la asignatura. Están expresados en las justificaciones, la selección de contenidos y los arquetipos de práctica docente privilegiados.

Los programas relevados permiten marcar un antes y un después a partir de las prescripciones de 1939 para el nivel primario y 1941 para el medio. Si bien el detalle de los cambios, es decir de los aspectos discontinuos de una etapa a otra, será desarrollado a lo largo de los siguientes capítulos, corresponde advertir que las novedades se identifican preponderantemente en los contenidos que se agregan (o que mutan de sentido respecto de la etapa anterior, por lo que de todos modos son una novedad). Los argumentos pedagógicos que avalan su inclusión en el plan de estudios y la reforma curricular mantienen el tono higienista y moralizador, pero permuta el registro civilizatorio e ilustrado de fines del XIX y la primera década del siglo XX por la

retórica nacionalista romántica. Los argumentos científicos avanzan incorporando nuevas ciencias. Respecto de los arquetipos de práctica, los métodos siguen asentados sobre la imitación y la repetición, y el ritmo y la velocidad de los movimientos continúan siendo pautados desde afuera por la voz del docente, al comando de la clase.

A los efectos de dar respuesta a los interrogantes planteados se ha trabajado con una serie compuesta por 30 (treinta) planes para el nivel primario y 38 (treinta y ocho) para el nivel medio¹⁷.

Algunos de los autores que trabajan la historia del curriculum y de la escuela, en tanto vertiente de la historia interna de la educación, señalan al conjunto de los libros utilizados en las instituciones educativas, los manuales escolares, como una de las fuentes más importantes. Desde el origen de los sistemas nacionales de educación a comienzos del siglo XIX, y a veces aún antes, los libros escolares han ocupado un lugar privilegiado en las aulas de todos los países. Con unas características u otras, con uno u otro formato, con tales o cuales contenidos, pensados para unos u otros destinatarios, los manuales escolares se han convertido en un instrumento central en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el ámbito escolar (Tiana Ferrer, 1999).

Si bien la transmisión de los contenidos de la *educación física* en los niveles primario y medio no parece haberse apoyado en manuales a ser usados por los alumnos, en esta investigación se entiende que la descripción del código disciplinar no estaría completo si se elude el reconocimiento de esta fuente. Se considera que en ella pueden hallarse registros en los cuales, distintos actores de la época, dejan testimonio de los conocimientos y prácticas de la *cultura física* vigentes, así como de los vectores ideológicos, científicos y pedagógicos que los mueven a considerar a la materia como una asignatura escolar.

Se reconoce que la utilización de los manuales como fuente para la historia de la educación y del currículum debe ser cautelosa, dadas sus limitaciones y sus múltiples facetas. Este cuidado deriva del hecho que no se cuenta con la lista de libros publicados en cada época y para cada materia y más raramente aún se puede determinar en qué

¹⁷ Una lista de los mismos puede verse en el Anexo

instituciones se emplean, el grado de aceptación de sus contenidos por parte de los maestros y el impacto que han tenido sobre la enseñanza (Tiana Ferrer, 1999).

Se han considerado los textos destinados inicialmente para docentes. Se considera a los maestros como destinatarios toda vez que en el título, el subtítulo o la introducción se hace mención a algún nivel del sistema educativo, a la educación de los niños o jóvenes o a la tarea pedagógica (y más allá de que en el título el autor indique otros destinatarios además del profesor)¹⁸. Se incluye esta fuente para el estudio del código disciplinar por reconocerle un peso específico en la construcción de la asignatura escolar a través de la formación de los profesores y su potencial influencia en el diseño de los programas de enseñanza en las escuelas.

Los textos relevados responden a la tipología de *tratados de asignatura*, que son los dedicados a una sola materia bajo un plan determinado y completo (Escolano s/f)¹⁹. Según este autor “los tratados de asignaturas no eran, estrictamente hablando, libros de lectura, sino textos con una estructura formal y unos contenidos conformados a una determinada organización disciplinaria” (p 3). En relación a su comparabilidad, los libros relevados están titulados con términos como *principios, nociones, métodos, manual, curso o guía, programa, texto* que significan estilos y modelos de género textual próximos entre sí (Escolano, s/f p. 5).

La lista de libros escogidos y agrupados para conformar esta serie es la resultante de una “operación instrumental” por la cual han sido reunidos obras cuyos títulos refieren de distinto modo a la asignatura escolar que nos ocupa. “Es imposible fijar las denominaciones bajo las que catalogar los libros de texto sin someterlas a un escrutinio necesario para determinar las similitudes y diferencias que justifican la inclusión de cada disciplina en uno u otro epígrafe general” (Viñao Frago, 2002, p. 519).

Debe mencionarse que los manuales de Didáctica General y Especial de la época, escritos para la formación de maestros, incluyen un capítulo dedicado a la *educación física*. Esos textos componen a nuestro juicio otra serie que contiene las perspectivas de

¹⁸ Por ejemplo Watson M.J. (1887) *Manual de calistenia y Gimnasia. Libro completo de ejercicios para escuelas, familias y gimnasios. Con música para acompañar los ejercicios*. Estrada, Buenos Aires.

¹⁹ Escolano, Agustín (s/f) *Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional*. Universidad de Valladolid (mimeo)

la asignatura que están en sintonía o adecuadas a la pauta pedagógica general predominante. Es decir que toman la palabra del discurso pedagógico generalista y/o hegemónico sobre la *educación física* y no permiten identificar las otras voces provenientes de los discursos del campo específico, por lo que no serán analizados en esta ocasión.

Los libros o manuales incluidos pertenecen mayormente al fondo del Centro de Documentación Histórica “Gilda Lamarque de Romero Brest”, localizado en el Instituto Superior de Educación Física N° 1 “Enrique Romero Brest”²⁰. Este centro contiene entre otras colecciones la biblioteca histórica del Instituto que, creado definitivamente en 1906, es la primera escuela de formación de profesores de *educación física* del país. Actualmente contiene también la biblioteca del propio Enrique Romero Brest, fundador de la escuela y creador del Sistema Argentino de Educación Física, la de sus hijos y donaciones de viejos profesores.

Corresponde señalar que no se han relevado la totalidad de libros existentes cuyas fechas coinciden con el período que abarca esta tesis. Los mismos cubren temas y áreas de conocimiento diversos tales como Anatomía, Fisiología, Psicología, Pedagogía, Filosofía, Biología, que si bien pueden reconocerse como las disciplinas en las que abrevia el discurso de la *educación física*, no resulta sencillo de reconocer su impacto en la conformación de la asignatura escolar. Por ello se ha optado por elegir aquellos textos que, ya sea porque lo mencionen explícitamente o porque aparecen nombrados en otras fuentes²¹, han sido empleados en los cursos dictados para la formación de profesores y en la formulación de los programas de *educación física* para los distintos niveles del sistema educativo.

Los 31 manuales de *educación física*, han constituido inicialmente el cuerpo más heterogéneo de documentos. La selección realizada ha tomado como referencia aquellos

²⁰ Dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

²¹ Por ejemplo reseñas de *El Monitor de la Educación Común*; o en las compras autorizadas de la sección administrativa del Consejo Nacional de Educación; o en prescripciones emanadas de normativas específicas como se desprende de Gomez, P. (2004) *La Educación Física en la Legislación Argentina. El itinerario normativo de una asignatura escolar. 1880-1955*. Tesis para optar al grado de Maestría por la Universidad de Salamanca (mimeo).

elementos contenidos en los textos que permiten establecer su relación con la prescripción curricular y/o con la normativa escolar.

Como serie de conformación algo más heterogénea, los manuales han hecho visible la diversidad de justificaciones, contenidos y métodos de enseñanza a lo largo del tiempo. Aún cuando una de sus características ha sido la variedad de propuestas, la lectura del corpus no ha resultado caótica pues finalmente los textos se ordenan en el tiempo, conforme aparecen ciertas continuidades y discontinuidades específicas del tema. Además, al vincular ideológica e institucionalmente a sus autores es posible clasificarlos según el sector de pertenencia dentro del campo de la *cultura física*. Si bien se publican en una intersección de tiempo y espacio determinada, los manuales suponen para sus autores procesos de formación y elaboración previos (en otros tiempos y espacios) que no necesariamente responden a la coyuntura política, aunque se conforman como textos legítimos, y por lo tanto posible de ser incluidos en las bibliotecas y los archivos (de donde los releva el investigador) en momentos sociales y políticos puntuales. Su lectura ha permitido reconocer una discontinuidad hacia fines de la década de 1930. Éste es el punto de intersección entre manuales y programas. Podría decirse que algunos manuales preanuncian o acompañan lo que aparece en los programas. Y en esta interfase puede rastrearse las voces de los actores del campo de la *cultura física* que asesoran a los funcionarios del Estado o son ellos mismos funcionarios.

Entre los manuales, un lugar destacado ha tenido la lectura de la obra de Romero Brest. Quienes abogan a favor del estudio histórico del currículo señalan que en las biografías e historias de vida de los maestros abundan elementos para completar la reconstrucción de la escuela del pasado. A través de sus crónicas, sus informes y sus textos los docentes dejan huellas tanto de sus experiencias profesionales en la enseñanza, como de las influencias del contexto político y cultural en el que las mismas se desenvuelven.

La historia de la *educación física* en Argentina tiene algunos personajes difíciles de eludir. Del mismo modo que otros colegas han necesitado detenerse en el análisis de la obra de algunos pedagogos locales para entender las ideas y tendencias predominantes

(o no) en determinadas construcciones curriculares²², en esta investigación ha sido ineludible el análisis de la obra del Dr. Enrique Romero Brest

Una lectura de los libros, informes, cartas, conferencias y demás publicaciones de este médico y pedagogo en *educación física*, fechados desde fines del siglo XIX y hasta casi la década de 1940, permite un recorrido por muchos de los hechos e ideas que recorren y se establecen, sucesiva y alternativamente, a lo largo de la historia de la asignatura escolar (y de la *educación física* como disciplina teórica). En sus páginas pueden leerse las concepciones filosóficas y científicas del autor puestas en relación con las ideas que laten en el contexto político y cultural en el que se desenvuelve, a la vez que también hay pistas sobre las controversias teóricas y políticas que lo enfrentan a los otros actores del campo.

Teniendo en cuenta que los elementos culturales, sociales, científicos y pedagógicos que componen el código disciplinar de una asignatura escolar y dan evidencia de su proceso de constitución están registrados en diversos documentos se ha incluido en el relevamiento a la *Revista de la Educación Física*. Según consta en la portada, la *Revista* es, hasta la 2° época inclusive, la publicación oficial del Instituto Nacional de Educación Física y se edita en tres momentos diferentes y sucesivos.

- La primera época desde 1909 hasta 1916.
- La segunda, desde septiembre de 1921 hasta marzo de 1931.
- La tercera, de la que sólo se encontraron dos números (1 y 2) del año 1936.

Dada su vinculación con la escuela de formación de profesores, se considera que esta fuente en particular permite identificar las concepciones que comienzan a constituir a la *educación física* como *disciplina científica* y aquellas ideas y prácticas que se incluirán (y excluirán) en el proceso de conformación de la asignatura escolar. No es que se afirme que la *ciencia* de la *educación física* es creada (de la nada) en la escuela dirigida por Romero Brest y que se divulga exclusiva y originalmente por medio de la *Revista*.

²² Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior (1998) “ A produção teórica brasileira sobre Educação Física, Ginástica no século XIX: escritores, circulação e mercado” Universidad Gama Filho, Coletanea VI Congreso Brasileiro de Historia do Esporte, Lásar e Educação Física.
José Tarcísio Grunevald (1998) “Manoel Bomfim, a Pedagogia e a Cultura física. Universidad Gama Filho, Coletanea VI Congreso Brasileiro de Historia do Esporte, Lásar e Educação Física.

Lo que puede hallarse en sus páginas, en relación a ese punto, es una muestra del conocimiento “legítimo” (y para ello científico) seleccionado para la construcción de consenso sobre la necesidad y el valor de la asignatura. Los artículos presentan aquellas teorías e hipótesis, desde las cuales se construye el conocimiento sobre el cuerpo humano individual (su organización y funcionamiento) y sobre el cuerpo social (su reproducción y gobierno)²³.

Las páginas de la *Revista* también dan cuenta de las justificaciones pedagógicas que ameritan incluir a la asignatura para la educación integral de las personas, y los procedimientos de adecuación de la *cultura física* (cuyas prácticas discursivas y no discursivas tienen lugar en diversos pero restringidos ámbitos sociales) para transformarlas en prácticas educativas a distribuir masivamente en función tanto de la salud individual y social, como de la moralidad pública.

Resulta importante destacar que si bien los primeros libros y artículos sobre *educación física* (tanto los escritos en Argentina como los extranjeros traducidos en el país, bajo la denominación de ejercicios físicos, gimnástica, calistenia, etc.) datan de fines del siglo XIX²⁴, y la misma está incluida curricularmente en la escuela desde entonces²⁵, la *Revista de la Educación Física* comienza a publicarse en 1909. Esta fecha representa un momento particular en el devenir de la *educación física* escolar. Coincide con el final de la *época de oro* y marca el inicio de una etapa menos próspera (Aisenstein, 1998). Precisamente la nueva gestión que asume la conducción del Consejo Nacional de Educación (CNE), presidido por José María Ramos Mejía pone en duda la pertinencia de su inclusión en el curriculum escolar, y el Inspector General, Ernesto Bavio, aconseja su derivación hacia la incumbencia de las sociedades particulares.²⁶

²³ A modo de ejemplo, en la *Revista de la Educación Física* de 1909, Año I pueden leerse, entre otros los siguientes artículos: “Influencia de los movimientos de brazos en la respiración”, “Constitución mecánica de los huesos”; “La influencia psíquica en la secreción glandular y en el movimiento muscular”; “Notas sobre higiene alimenticia”; “Mejora física de la raza humana”; “Estética individual”; “El baño diario”.

²⁴ Tanto los reseñados en *El Monitor de la Educación Común* como los primeros libros de la especialidad traducidos en el país (por ej. Watson M.J. (1887) *Manual de Calistenia y Gimnasia*. Libro completo de ejercicios para escuelas, familias y Gimnasios. Con Música para acompañar los ejercicios. Buenos Aires: Estrada. (Trad. Por José María Torres de la 11^o edición).

²⁵ La *educación física* está prescrita para la educación primaria en los artículos de la Ley 1420 del año 1884 y para el Colegio secundarios por la Reforma 1898.

²⁶ En 1910 el presidente del Consejo Nacional de Educación, J.M. Ramos Mejía y el Inspector E. Bavio, como parte de una Comisión ad hoc, elaboran un plan de estudios y programas para escuelas de capital con el fin de “dar á la enseñanza en su espíritu y su letra, como lo requieren los bien entendidos intereses

Podría hipotetizarse que la aparición de la *Revista* constituye el lugar desde el cual el Dr. Enrique Romero Brest y los demás maestros y pedagogos que acompañan sus ideas (y se alejan con él del CNE) se enfrentan a la gestión de Ramos Mejía y Bavio, y con su prédica intentan recuperar el status escolar de la *cultura física*, sostener teórica y políticamente la formación de los maestros especialistas e impactar en aquellas actividades que los maestros hacen en el momento semanal que el curriculum, ó el horario, asignan a la ejercitación física.

La *Revista* es una publicación periódica editada por Escuela Normal de Educación Física, apoyada por la Asociación de Profesores de la especialidad (creada en esa misma coyuntura) y se distribuye por suscripción. La componen notas editoriales y artículos originales, transcripciones de artículos aparecidos en *El Monitor de la Educación Común*; noticias y cartas en las cuales deja sentada la posición de la Escuela frente a diversas acciones de carácter público relacionadas con la cultura física²⁷. La *Revista* parece representar la voz del sector pedagógico del campo de la *cultura física*.

La colección de ejemplares de la *Revista de la Educación Física*, ha sido mantenida como serie documental dada su potencialidad para echar luz sobre las prácticas discursivas que se producen y articulan para la consolidación de la *educación física* como disciplina científica y la definición de la misma asignatura escolar, en el primer período histórico considerado. Se la considera un hallazgo del trabajo sobre el archivo ya que, el proceso de producción del texto pedagógico que devela sirve de espejo con el cual contrastar y comparar otra instancia del mismo proceso en el que se advierte una discontinuidad, hacia fines del periodo siguiente

En el diseño de investigación que constituye el punto de partida de este trabajo, las fotos están incluidas en el corpus documental como fuente. A partir de reconocer que la

del país, caracterización fundamentalmente nacional y patriótica, como que la escuela es el molde en que ha de fundirse el futuro ciudadano, á cuya guarda quedarán confiados los destinos de la patria.” (*El Monitor de la Educación Común*, 1911). La asignatura está incluida en el plan, cuyo programa sintético incluye contenidos fácilmente reconocibles en el Sistema Argentino. Sin embargo parece de dominio público que, para el Inspector Técnico General Bavio, el tema de la *educación física* no corresponde a la escuela a la que considera excedida en sus funciones (punto de conflicto con Romero Brest). En un editorial escrito para *El Monitor*, en 1911, el Inspector expresa que la *educación física* pertenece al ámbito de la beneficencia bajo responsabilidad del estado y de las asociaciones particulares (Aisenstein, 1994).

²⁷ Ya fueran éstas acciones de algún Ministerio, como el de Guerra, o de las asociaciones particulares.

enseñanza de esta asignatura escolar tiene, respecto de las demás, menos posibilidades de registro, las imágenes completarían el discurso pedagógico. Dado que en las clases de *educación física* los alumnos no usan cuadernos, ni hay manuales para ellos y por lo tanto no actividades asentadas por escrito destinadas a los niños (que permitan inferir qué y cómo se hace lo prescripto en los programas y sugerido en los manuales para profesores) las imágenes serían un testimonio más de este proceso de construcción disciplinar. Las fotos tomadas de clases escolares, de la escuela de formación de profesores, de fiestas, torneos y otros eventos de la *educación física* y la *cultura física*, complementarían la información sobre aquello que era y no era parte de la *educación física* escolar. Servirían también para reforzar algunas veces, y discutir otras, aquello que el discurso pedagógico enuncia como práctica normalizada.

Las imágenes serían seleccionadas de diversos archivos. En su mayoría, pertenecientes al Centro de Documentación Histórica (CDH) del Instituto Superior de Educación Física N° 1 de la Ciudad de Buenos Aires (pero se incluirían imágenes del museo del Instituto Nacional de Educación Física “Gral. Belgrano”, dependiente de la Universidad Nacional de Luján y del Museo Virtual de la Gestión Educativa y Escolar, Programa Nacional de Gestión Institucional, Ministerio de Educación, 2001, Argentina).

La inmersión en el acervo de fotos del CDH ha dejado al descubierto varias cuestiones. La primera, relativa a la afición de Romero Brest a la fotografía, al punto de pertenecer a la Sociedad Fotográfica Argentina de Aficionados; por lo que existen fotos de todo tipo. En algunas, por ejemplo, se pretende testimoniar una fiesta escolar; en otra dejar rastro cierto de la profunda amistad que lo une a Pablo Pizzurno. Hay fotos que ilustran a mujeres (probablemente maestras) realizando juegos deportivos en el año 1902. Hay fotos de estudio, en las cuales una modelo posa con una raqueta de *tennis* simulando realizar un gesto técnico en un salón con una tela blanca de fondo.

La segunda, el descubrimiento de otra colección de fotos de quien fuera el primer Director General de Educación Física, en la década del cuarenta, que parece dialogar con las fotos del primer grupo, a la vez que presenta otra estética para la *educación física*.

La tercera, que sólo el análisis y comparación de estos dos programas iconográficos centrados en testimoniar a través de las imágenes las prácticas discursivas y no discursivas de la educación y *cultura física*, exigiría una investigación independiente.

Sin embargo dado que estas series de fotos son totalmente compatibles en su temporalidad con las discontinuidades halladas en el resto de las fuentes, y no pudiendo escapar a la tentación de “apropiarlas” para esta investigación, se han seleccionado algunas de ellas, no como fuentes sino sólo para ilustrar lo que el discurso escrito formula y para compartir con los posibles lectores el tesoro que representan.

A tal efecto las imágenes han sido objeto de un proceso de selección, es decir que si bien se han identificado todas las fotos encontradas en dichos archivos, no se han incluido todas ellas. Se ha optado por incorporar algunas imágenes, las que acompañan, articulan o están en sintonía con el registro del discurso pedagógico hallado en los otros documentos y también las imágenes que discuten o ponen en duda la producción discursiva emergente de aquellos.

2. Análisis de los documentos

Para indagar los elementos que componen el código disciplinar (y sus permanencias y cambios), en cada una de dichas fuentes se han rastreado elementos que den cuenta de los tres componentes enunciados.

a) En relación a las concepciones teóricas y las retóricas sobre el valor educativo y social de la *educación física* y la educación integral se ha rastreado el modo en que las ideas sobre la asignatura se asocian, o dejan de hacerlo, con las problemáticas de la época y con los conocimientos científicos y criterios de verdad sobre los que se asienta su legitimidad educativa.

b) En relación con los contenidos de la enseñanza se han identificado tanto los tipos de prácticas de la *cultura física* que se incluyen y excluyen (gimnasia, deporte, juegos, rondas, ejercicios militares; batallones escolares, excursiones al aire libre, acrobacias,

danzas, trabajo agrícola, trabajo manual), como los sectores del campo específico de donde provienen (deportivo, militar, médico, pedagógico, artístico, popular)

c) Los arquetipos de prácticas docentes se han indagado en los tipos de tareas y actividades escolares a partir de las cuales se prescribe la enseñanza de la asignatura (ejercicios, paseos, juegos, festejos), los modos que asume la utilización y distribución temporal y espacial en las clases, la concepción de alumno y de maestro (como sujeto/cuerpo que aprende o enseña), los métodos (relación maestro-alumno; tipo de participación de uno y otro, grado de autonomía de alumnos, modelo de comunicación), las facultades, aptitudes o cualidades humanas sobre las cuales se apoya el aprendizaje y sobre las que se pretende incidir con la enseñanza (inteligencia, voluntad; perseverancia; fuerza; memoria; moral), las indicaciones sobre la vestimenta.

3. Respetto de la periodización

Tal como se ha explicitado anteriormente, se ha partido del supuesto que el movimiento de discursos y prácticas que conforman el código disciplinar de la *educación física* se estabiliza avanzada la segunda década del siglo XX. Y que los programas de la asignatura, aprobados con las reformas de planes de estudio de los años 1939 y 1941 (para los niveles de enseñanza primario y medio, respectivamente) constituyen una primera discontinuidad, en la que emergen entre otras cosas, las diferencias y oposiciones entre los que ejercen y se disputan el poder de definir los modos de regulación corporal al interior de la asignatura.

Se hipotetiza que las novedades emergentes tras las sucesivas reformas permiten poner a prueba la eficacia del código disciplinar como matriz discursiva, por lo que el lapso de tiempo trabajado se extiende, de modo de incluir un segundo cambio curricular: el *Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria* aprobado por el Consejo Nacional de Educación en 1961 y el *Programa de Educación Física* para los establecimientos de enseñanza media del mismo año.

Entonces, son las discontinuidades en la serie de los planes y programas fechadas recién, las que pautan el cierre del período de conformación de la matriz y las que dan lugar a la emergencia de nuevos componentes.

4. Presentación de la evidencia producida

El análisis de las diversas series que componen la muestra de documentos (los planes y programas, los manuales; las revistas y las fotos) ha permitido advertir diversos ritmos y mecanismos de conformación del código disciplinar como discurso pedagógico de la *educación física*. Cada una de las fuentes ha arrojado luz sobre aspectos diversos de dicho proceso. También han permitido reconocer que algunas de las series parecen dar cuenta de contextos específicos de producción de dicho discurso. Por ello se ha tomado la decisión de presentar los resultados de la investigación, no solamente fraccionándolas según lo dicta la periodización, sino conservando aquello que las fuentes sacan a la luz. Esto ha dado la posibilidad de que cada una conserve su propia riqueza como tal. Los manuales contienen las voces de diversos actores del campo cultural, casi el primer contexto de pedagogización de la *cultura física* para la escuela masiva. Dentro de esta serie la obra de Romero Brest sintetiza la del sector estrictamente pedagógico de la *cultura física*, a la vez que representa la vanguardia del movimiento de especialización y profesionalización de la enseñanza de este ramo escolar. La *Revista de la Educación Física*, en sus sucesivas épocas permite reconocer parte del proceso de creación de la disciplina teórica y la alquimia de la que resulta la presentación escolar de los contenidos de este campo cultural.

Finalmente se ha optado por presentar en el capítulo tercero, el proceso de definición del código disciplinar y su estabilización, lapso que se extiende aproximadamente desde 1880 hasta la 2ª década del XX. En los capítulos cuarto y quinto se avanza sobre las dos cisuras que suponen, para algunos componentes del código, la reforma de planes y programas de 1939/41 y la reforma de 1961.

En el último capítulo, de las conclusiones, se retoman los resultados obtenidos a la luz de los objetivos de investigación planteados y se intenta responder a las otras inquietudes mencionadas en la introducción.

LA CONFORMACIÓN DE LA ASIGNATURA ESCOLAR: DEFINICIÓN DEL CÓDIGO DISCIPLINAR

Este capítulo presenta los elementos que conforman el código disciplinar de la *educación física* escolar entre fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, es decir en el periodo de estabilización del ramo como asignatura escolar en cada uno de los dos niveles de enseñanza considerados. Han sido tomados del análisis de los documentos presentados anteriormente y, como se adelantó, serán introducidos conservando la individualización de la fuente y haciendo, además, referencia a los actores del campo cultural y al contexto de producción del discurso pedagógico.

A los efectos de su estudio, el código disciplinar ha sido operacionalizado a través de tres elementos. Estos son los argumentos sobre su valor pedagógico; los contenidos o recortes de la *cultura física* que se seleccionan para alcanzar dichos valores y los arquetipos de prácticas docentes diseñados para la transmisión de la asignatura en las escuelas.

La retórica sobre el valor de la asignatura.

La inclusión de la *educación física* como asignatura ha supuesto para sus difusores y propagandistas llevar adelante un doble proceso. Por un lado explicitar su función social, su razón de estar en la escuela, su aporte específico a la educación de los niños y jóvenes. Por otro, dar cuenta de ello a partir de fundamentos científicos, requisito indispensable para la Pedagogía de fines del siglo XIX. Este discurso ha sido hallado en los manuales, en la *Revista de la Educación Física* y finalmente en algunos planes y programas.

Su expresión en los manuales

Si bien el argumento spenceriano de la educación integral pudo ser suficiente para legitimar la inclusión de nuevas asignaturas no académicas, ni derivadas directamente de las ciencias, el afianzamiento de esta novedad parece haber requerido una ardua tarea. De otro modo resulta complejo de entender por qué cada uno de los treinta y un

manuales dedica varias páginas y a veces capítulos, a desarrollar con argumentos de distinta índole la pertinencia de estas prácticas para componer “el orden y detalle de las cosas enseñables”¹ dentro de la asignatura escolar.

Dado que el valor de la *educación física* en la formación y educación de las jóvenes generaciones parece tener consenso entre los actores del campo de la educación y de la *cultura física*, todos los autores introducen los manuales dando argumentos muy similares sobre la legitimidad de la asignatura (quizás intentando disipar dudas o cuestionamientos que pudieran provenir de actores ajenos a dicho campo).

A continuación se presentan los argumentos sobre el valor preparatorio de esta enseñanza según han sido tomados de los manuales. La retórica enlaza dos cuestiones; por un lado el aporte diferencial de esta asignatura, por otro, su base científica.

a. La educación física como valor agregado a la instrucción

Lejos de comenzar sus obras definiendo los saberes que el ramo introduce en la escuela, los libros presentan a la *educación física* por su valor propedéutico. Ésta sería una asignatura sin conocimientos a transmitir pero con la potencialidad de promover diferentes facultades, habilidades y cualidades. El valor que aporta, como agregado o complemento de la instrucción dada por las asignaturas académicas, está expresado de diferente modo:

La *educación integral* “para el rico y para el pobre, para personas de todas las edades, sea individualmente o en clases- sirviendo así como un libro compañero de las muchas obras excelentes que versan sobre la cultura intelectual y moral” (Watson, 1887).

También para la *salud*, entendida como funcionamiento regular y armonioso de las partes y órganos del cuerpo. Durante la infancia y la adolescencia resulta oportuna ante la imperiosa necesidad de lograr *el equilibrio y la regulación de la energía en el trabajo escolar*.

¹ Se toma esta expresión de Palamidessi M. (2001) *El orden y detalle de las cosas enseñables. Un análisis de los planes, programas y currículos para la escuela primaria*. Tesis de doctorado. Universidad Federal do Río Grande do Sul.

“Por diferentes razones, el medio escolar puede serle poco favorable, la disciplina del estudio puede ser una de ellas, y en este sentido la educación dirigida solamente al cerebro, dejaría de ser racional si no se le opusieran prácticas que provoquen la función amplia y activa de todos los órganos de la economía como un medio equilibrante, como un factor esencial de salud. El acrecentamiento de la energía vital, la educación de las fuerzas, su preparación para soportar las formas y prácticas intelectuales, se impone como el medio principal, natural y racional que inteligentemente llevará a correlaciones biológicas superiores.” (Gordon, 1914, p. 11-12).

El ejercicio corrector cumple doble acción, por un lado dar rectitud al cuerpo y por otro facilitar la recuperación de las fuerzas intelectuales, por la alternancia de los esfuerzos mentales con los físicos.

“Para combatir un defecto hereditario, una deformación, o para remediar una condición anormal cualquiera, el ser civilizado debe apelar a la fisiología y acompañar los ejercicios ordinarios de marcha, de carrera, de salto, de trepar, con los ejercicios convencionales de los miembros del tronco que produzcan efectos determinados sobre las diferentes partes del organismo; por ejemplo fortificar las paredes abdominales, agrandar la caja torácica, o que permitan remediar las deformaciones o defectos más comunes, pecho entrante, espaldas salientes, dorso encorvado.”(Herbert, 1927, p. 23)

La vida industrial y urbana es considerada una de las causas de la “degenerescencia” tanto en los sectores trabajadores como en las clases acomodadas. Respecto de los primeros las deformaciones corporales, limitaciones respiratorias y demás alteraciones a la rectitud del cuerpo derivan de las malas condiciones en que se desarrolla su trabajo. Para los segundos el origen de los problemas es el ocio y el diletantismo o el exceso de energía sin uso, que se canaliza en actividades de moralidad dudosa.

Para varios autores la vida en el campo, manteniendo o recuperando el contacto originario con la naturaleza, es fuente de salud y el medio adecuado para la recuperación individual y la regeneración de la especie humana.

En lo que respecta a los argumentos a favor de la asignatura, es notoria la sintonía de las justificaciones con las problemáticas sociales derivadas de las necesidades de una nación en formación, receptora de un desbordante flujo inmigratorio y deseosa de insertarse en la pujante economía mundial capitalista. Si bien estos rasgos son útiles para interpretar el sentido de la escuela toda, y no solo de la *educación física*, resulta medular detenerse en algunos conceptos que se elaboran en este período y se incorporan de un modo particular a este ramo escolar.

La nación

Una de las preocupaciones atendidas en los discursos es la construcción de la nación y la nacionalidad. Para entender la magnitud y centralidad de dicha tarea debe ponerse en consideración que en ese momento histórico, la Argentina es una nación de constitución reciente, con la “nacionalidad” por construir. Más allá del éxito “civilizador” de la obra de la generación del ochenta, de la mano de la inmigración y las inversiones de capital extranjero, en los primeros años del siglo XX algunos críticos comienzan a preocuparse por el aluvión de españoles, italianos, franceses, rusos, alemanes que ha transformado la reposada nación en agitada metrópoli. Tal como lo señalan Cárdenas y Payá (1978) para la primera década del siglo XX llegan a la Argentina más de doscientos mil inmigrantes por año, de allí que de una población total de seis millones de habitantes casi un tercio es extranjera; proporción que asciende a la mitad en la ciudad de Buenos Aires. Como resultado de lo anterior, las élites político intelectuales sienten inquietud por la identidad nacional (Altamirano y Sarlo, 1983; Bertoni, 2001).

Cabe señalar que el concepto de nación opera en el discurso político desde la década de 1810, pero su significado no es siempre el mismo. Al concretarse las primeras acciones emancipadoras respecto de España, la expresión “nación americana” separada de la metrópoli colonial, utilizada en declaraciones y documentos, denota una comunidad política independiente, basada en la “voluntad general del pueblo”, que se pone en juego

en el concepto de ciudadano como actor social individual, libre. Esta herencia ilustrada, de la Revolución Francesa en la mentalidad de la elite liberal del Río de la Plata contiene elementos contradictorios, ya que representa tanto el reclamo de soberanía del nuevo Estado en la región del Plata como de los diferentes Estados provinciales también. La idea implica un nuevo fundamento legal del poder y ofrece derechos de participación más amplios, a la vez que puede interpretarse también en el sentido más restringido de un concepto elitista (Riekenberg, 1993).

El concepto de nación invocado en las constituciones de 1853 y 1860, parece afirmar el triunfo del proyecto ilustrado, basado en la perspectiva contractual del concepto de nación. Sin embargo, no se puede eludir que la coyuntura política atravesada por las Provincias Unidas en las primeras décadas del 1800, guerra civil mediante, no es exactamente la imagen ideal del pacto o contrato social; y que la esfera política, como potencial instrumento para lograr la cohesión nacional, provoca cada vez más desconfianza y escepticismo. Según (Riekemberg 1993) esta constelación psicológica prepara el terreno para la recepción del pensamiento romántico y, concretamente, para la filosofía de la historia de Herder.

Herder (1950) interpreta la nación como un ser vivo, como una individualidad de orden superior, genuinamente de carácter no político. Para él, la formación y el progreso de una nación siempre es sólo obra del destino, resultado de mil causas concurrentes, de un orden natural, cuyo surgimiento hay que delimitar, explícitamente, del camino engañoso y desolador de su historia política y no considerar como mero fruto de la legislación.

En este sentido Bertoni (2001) señala que a principios de XIX, se entiende que nación y Estado son equivalentes. Construir la nación supone lograr acuerdos políticos mínimos, imponer el orden interno, armar el aparato institucional, jurídico y administrativo y dar un punto de partida histórico legítimo. Hacia 1880 esto parece logrado, por lo que cabe imaginar que el Estado nacional surgirá como producto natural de este proceso. Sin embargo en ese mismo momento la sociedad nacional y la nacionalidad, entendida como la manifestación de la singularidad cultural de un pueblo, parece desarmarse por el impacto de la inmigración y por las nuevas concepciones de nación fuertemente influenciada por el movimiento romántico en sus versiones alemán e italiano.

A la concepción ilustrada de nación, que pone el acento en el carácter contractual y voluntario del vínculo de pertenencia, en los derechos y garantías que la ley otorga, se le opone la concepción romántica de nación, que la reconoce sólo a partir de una esencia cultural conformada por elementos diversos tales como el origen étnico, la raza, la lengua, cierta tradición histórica y costumbres ancestrales compartidas.

La noción romántica de nación sostiene que la unidad moral se constituye por la religión, la historia, la raza, el territorio y la lengua nacional. Si la nación es una esencia cultural, el peso de la lengua común es fundamental y por lo tanto los extranjeros, con otras lenguas, razas, tradiciones y costumbres, son un peligro para la nacionalidad. Quizás también lo sea la adopción de sistemas de gimnasia foráneos, creados para formar y educar físicamente a otros pueblos, tal el caso del sistema francés de Amorós, el sueco de Ling y el alemán de Jahn, entre otros.

La concepción contractualista de nación apoya e impulsa la creación de la escuela pública para contrarrestar el peso de las escuelas particulares de colectividades. A la vez promueve la idea de escuela cívica donde se empieza a filtrar en el niño el espíritu de la nacionalidad y el sentimiento de patriotismo; sitio en el cual se forma el alma de la nación. Estos elementos son bien vistos por la concepción romántica cultural.

En este contexto, la construcción de lo *nacional* y de la *idea de nacionalidad* es un proceso largo, que se lleva a cabo mediante mecanismos en los cuales ciertos elementos culturales son, a veces, desplazados o excluidos y en otros momentos rescatados e incluidos en función de su adecuación al momento político institucional y social ².

La escuela pública (y dentro de ella, la *educación física* escolar) puede ser concebida como uno de los espacios de ritualización para el cual corresponde seleccionar contenidos potencialmente constitutivos de la nacionalidad. La inclusión de ciertas

² Tal como lo señalan algunos autores (Altamirano y Sarlo, 1983; Prieto, 1988) algunos términos y elementos culturales cambian de connotación en el lapso de tiempo que transcurre desde fines del siglo XIX a la segunda década del XX. A modo de ejemplo 'criollo', 'tradicional', 'folklórico' pasan de ser términos asociados a lo primitivo, lo elemental, lo bárbaro para ser tomados como lo pintoresco y la esencia, cargándose de valores positivos frente a otros términos que se le contraponen tales como 'gringo' o 'extranjero'.

asignaturas escolares como Lengua, Geografía, Historia (las humanidades modernas de las que hablara Ricardo Rojas en la *Restauración Nacionalista* de 1909) o la Educación Física puede ser entendida como indicio de este mecanismo. Del mismo modo puede interpretarse la incorporación de la práctica de tiro, en tanto deporte patriótico y de clase, y los ejercicios militares preparatorios del soldado/ ciudadano en los planes de estudio para la Escuela Secundaria (Bertoni, 2001).

Los manuales del periodo de conformación del discurso pedagógico de la *educación física* contienen componentes de nación en clave ilustrada. En *Pedagogía de la Educación Física* (1915), cuando Romero Brest justifica la creación del Sistema Argentino de Educación Física, manifiesta que:

“Nos proponemos desarrollar un curso completo de educación física tal como se entiende en la Escuela Normal de la materia y de acuerdo con nuestra enseñanza en muchos años, comprendiendo así lo que denominamos la ‘*escuela argentina de educación física*’.”(Romero Brest, 1915, s/p)³

Su prédica a favor de una escuela o Sistema Argentino de Educación Física aparece en este libro junto con el análisis comparativo de los sistemas europeos por él conocidos. Romero Brest dedica varios capítulos a explicitar los fundamentos, componentes y criterios del Sistema Argentino. Respecto de los europeos critica, descartándolos, al francés y al alemán por su concepción eminentemente empírica y por considerar que tienen como objetivo central el incremento de la fuerza muscular. Simultáneamente, considera más acorde al sistema sueco, fundamentado en la fisiología y la anatomía y orientado al incremento de las funciones orgánicas, tomando estos mismos fundamentos para diseñar el Sistema Argentino. Más allá de los criterios expuestos, que parecen remitir a cuestiones de orden científico, en varios artículos de redacción para *El Monitor de la Educación Común* durante el año 1905, señala que si otros pueblos han creado o transformado sus sistemas de *educación física*, la necesidad de hacerlo en nuestro país responde no sólo a la “curiosidad científica” sino al objetivo de evitar “la absorción” (Aisenstein, 1994).

³ La cursiva no pertenece al original

“El sistema argentino considera el movimiento como un factor de la mentalidad, en el sentido de que aquél no sólo es la expresión real y objetiva de la idea, sino que también guarda estrecha relación con las causas que la motivan, la condicionan y la determinan.(...)”

Desde luego el sistema responde del punto de vista social, a las necesidades nacionales argentinas. Estas son determinadas por los factores étnicos propios de la nacionalidad en formación de nuestro país.

Persigue como finalidad superior el perfeccionamiento de la raza, tanto desde el punto de vista físico como de las aptitudes de cohesión social que producen la verdadera energía de un pueblo.

Trata por ello, de educar a las masas en la solidaridad, en el respeto de las leyes, en el respeto de los derechos propios, en el sentimiento elevado del amor a la patria, que comienza por el culto del honor del grupo en las luchas educativas del sport, y se extiende más tarde a las luchas sociales del civismo.” (Romero Brest, 1915, p. 155/156)

A partir de este párrafo podría inferirse que Romero Brest acepta la idea que la nacionalidad se puede construir, y que es posible hacerlo también a través de la *educación física* escolar. En este punto se vislumbra una concepción contractualista de nación. Además, dado que no hay en el país una única base biológica que por herencia defina al *hombre argentino*, por ser un país joven y de inmigración, la sociedad nacional hay que conformarla a través de la manipulación y el control del medio ambiente.

El orden social y su corporalización

Otro de los argumentos se centran en el mantenimiento del orden y la reproducción de la sociedad. El gobierno de los sujetos, entendido como la capacidad de ordenar, organizar y mantener la vida de la población, en términos biológicos y culturales, constituye en este período una preocupación pública. El bien higiénico común avala la intromisión del Estado en la resolución de temas que hasta entonces son, para algunos, del ámbito individual.

En este contexto de deslizamiento entre lo individual y lo social, el cuerpo simétrico, bien desarrollado y disciplinado constituye la personificación de un cuerpo nacional ordenado. La institucionalización de la *educación física* como disciplina y la creación de la asignatura escolar pueden entenderse como una de las respuestas a la preocupación social de los criminalistas, médicos y pedagogos por las diferencias, tipificadas como anomalías y patologías (Salessi, 1995; Suriano, 2000; Salvatore, 2000).

En la matriz discursiva de la asignatura se entrelazan tres conceptos: *raza, salud y herencia*. El marco teórico que le da sustento y legitimidad es el evolucionismo, la lógica que los articula es la de orden como finalidad y la adaptación al medio como explicación científica de todo el proceso de intervención social.

En *El ejercicio físico en la escuela* (1900), luego de revisar los distintos objetivos que puede proponer un sistema de ejercitación física en la escuela, el autor concluye que el único objeto de los mismos debe ser la conservación de la salud y el desarrollo armónico del organismo.

“En este sentido los estudios fisiológicos generales prueban por experiencias, hoy día ya numerosas, la importancia cada vez mayor que los ejercicios físicos tienen para la conservación de la salud y para el equilibrio y desarrollo armónico del organismo. Y digo cada vez mayor, porque las exigencias de los estudios mentales, vale decir, del esfuerzo y capacidad intelectual, son cada día mayores, y la fisiología ha probado la estrechísima relación que existe entre el funcionamiento del cerebro y del organismo en general, de tal manera que para ser un buen intelectual, para ser *bueno* en cualquier orden de la actividad humana, es necesario ser ante todo un ‘buen animal’.” (Romero Brest, 1900, p. 39)

En las páginas de *Pedagogía de la Educación Física* (1915) Romero Brest explicita su perspectiva científica, racionalista de la *educación física*. Como heredero de la Ilustración, más precisamente del positivismo, sostiene argumentos similares a los de Spencer (1883) en *Educación física, intelectual y moral*, para resaltar el valor y la necesidad de la *educación física* como práctica que permite recuperar y regular la

energía vital frente a las exigencias sociales del medio urbano y el nerviosismo. En sintonía con estos conceptos la considera como un agente modificador racional, de allí su valor para la evolución de la sociedad y la eugenesia o la regeneración de la raza (Lovisoló, 2000).

"El nerviosismo con todo su cortejo de consecuencias hereditarias, es el fruto de la vida intensamente mental moderna, mal equilibrada por la falta absoluta o relativa, de la actividad muscular en las clases sociales medianas y elevadas. El hombre de estudio (...) tanto como el comerciante o el burgués (...)

También las mujeres, de la alta clase (...) viven en una constante excitación psíquica.

Estas condiciones de vida llevan fácilmente al incremento cada vez mayor, de las enfermedades nerviosas, notable ya en las grandes ciudades, y conducen paulatinamente a la degeneración de la raza." (Romero Brest, 1915, p. 17).

Estas preocupaciones regeneracionistas derivan de la percepción de que la sociedad está en decadencia por la degeneración de la raza. Según refiere Salessi (1995) los textos de la época difieren en el origen o causa de la degeneración. Para algunos la etiología es extranjera y se ubica en las clases bajas. Para otros, esa decadencia se gesta en clases altas burguesas y en la aristocracia intelectual. En ambos casos lo que está en riesgo de degenerarse son los valores de la cultura patriarcal y burguesa. Y la causa de tales males tienen como origen peligros externos: la entrada y la libre circulación de ideas y personas, cuya evidencia más inminente son los inmigrantes. Bajo este término, que a la vez que descriptivo asume connotaciones de valor negativo, quedan incluidos entre otros los obreros socialistas y anarquistas, las mujeres trabajadoras, profesionales y militantes. Estos nuevos personajes, cual efecto no deseado de la modernización anhelada, amenazan con hacer retroceder el poder de los hombres que tradicionalmente han dirigido la sociedad. La degeneración es producto de la falta de cuidado y control en el empleo de la energía. Acompaña a la debilidad sexual y se percibe como un afeminamiento de la sociedad viril y una masculinización de la mujer.

Teniendo como sustento las teorías evolucionistas de Lamarck y de Darwin, e imaginando a la evolución como un proceso positivo, los autores hipotetizan y temen una posible “involución” de la especie humana. Es entonces cuando las teorías de la degeneración comienzan a apelar y legitimar el diseño de prácticas que permitan la regeneración. El discurso pedagógico enfatiza el poder rehabilitador del medio ambiente que puede y debe ser controlado (Vertinsky, 1999).

"Se deduce de todo esto que la modificación del individuo orgánico bajo este triple aspecto, físico, moral y social, es un hecho posible y normal en la vida, y por lo tanto, que esta disciplina puesta en manos del educador consciente y científico, es capaz de producir hechos fundamentales de modificaciones orgánicas y funcionales, como lo demuestra la influencia escolar en todas partes."(Romero Brest, 1915, p.4).

En estos textos las sucesivas alusiones al término *raza* parecen remitir a una concepción que, si bien no es estrictamente biológica, lo aleja de la concepción cultural esencialista que la centra en la lengua, y a la cual suscribe Galvez en el *El solar de la raza* (1913). A partir de este libro, parece desprenderse que Romero Brest utiliza un concepto de raza, no definido explícitamente, pero concebido para nuestro país como un proyecto, como la resultante del proceso de adaptación de los organismos a la influencia que el medio ejerce sobre la base biológica.

En esta tarea la *educación física* tiene una función que cumplir. Estas ideas ya están presentes en la primera de las obras analizadas. El caso argentino no correspondería, aún, con el de la degeneración, lo que acontece es la ausencia de *una* raza o la presencia de un híbrido al que se debe guiar en su evolución.

“Nuestra raza, si podemos decir que tenemos una raza, no tiene de ninguna manera un carácter especial y distintivo, formada como está por elementos heterogéneos de un pronunciado cosmopolitismo. El elemento indígena en su fecundo consorcio con la raza europea ha formado casi toda la población argentina, (...)

En la capital de la república este cosmopolitismo es mayor, al extremo de ser absolutamente imposible decir, tal es el tipo argentino. Pero en medio de esta babel de pueblos más o menos aclimatados y cuyos hijos forman, conservando la sangre de sus padres, la masa de población argentina, se destaca notablemente una raza: la raza latina (...)” (Romero Brest, 1900, p. 55/56).

A este predominio latino el autor parece atribuir algunas cualidades de los niños argentinos, tales como la agilidad y destreza (que se deben cultivar y acrecentar), la escasez de fuerzas físicas intrínsecas y la falta de constitución física apropiada (que se deben ejercitar con prudencia y escalonamiento metódico para lograr transformaciones y adaptaciones) y la cobardía moral y física que “es un mal, aunque no solo de nuestros niños y que el ejercicio físico debe tender á hacerlo desaparecer (...)” (Romero Brest, 1900 p. 58)

El optimismo pedagógico con que el autor imagina la misión de la educación en la conformación de la sociedad forma parte del clima cultural de la época. Tal como lo señala Pozo Andrés (2000) el regeneracionismo entendido como movimiento de respuesta a una situación crítica, a la idea de estar sufriendo un desastre nacional, es un fenómeno recurrente en España y el resto del contexto europeo de la época. “El pesimismo como tono vital es característico de los intelectuales europeos de fin de siglo, así como su aceptación de un papel estelar en la movilización de la opinión pública” (Pozo Andrés, 2000, p.32) y en la tarea de llevar adelante la regeneración nacional.

Es en este contexto de ideas y acciones que debe entenderse la misión de la *educación física*. Ya que todos estos proyectos de modelado y reencauzamiento de la sociedad parten de la necesidad de dar una nueva definición al modelo antropológico, en nuestro caso el *hombre argentino*⁴ y el modelo pedagógico es el de la educación integral, física, moral e intelectual.

⁴ Nótese la marca genérica masculina en la definición del tipo ideal de miembro social sostenido por muchos de los intelectuales de época.

"El conjunto de acciones externas e internas que constituyen el medio en que se desarrollan los organismos, actúa sin cesar sobre ellos y los modifica profunda y poderosamente del triple punto de vista físico, moral y social. De tal manera que el individuo puede ser considerado, hasta cierto punto, como una resultante de todas estas acciones que han formado por una parte y diferenciado después, su caudal hereditario.(...)

Por otra parte, las cualidades que constituyen y moldean un carácter moral se desarrollan por el ejemplo y, sobre todo, por el hábito de la acción más que por las incitaciones teóricas. Y estos ejemplos (...) son (...) la obra del medio y de los agentes que ponen en actividad consciente al sujeto y producen, mediante un lento proceso de adaptación, las modificaciones estables correspondientes." (Romero Brest, 1915, p. 4).

Otros autores también anexan a la ejercitación física con la fortaleza de la raza y trazan, a partir de allí, la definición y el progreso de la nación.

“Por nuestra parte nos permitiremos afirmar que la imposición por la fuerza bruta como elementos de justicia y persuasión está llamada a desaparecer, en la constante evolución que incesantemente sufren los pueblos en sus costumbres. Pero no obstante este criterio, suponemos que aún estamos lejos del ideal de justicia, y que por mucho tiempo veremos que la imposición, como consecuencia de una mejor organización colectiva é individual será el triunfo, reservado á las razas que mejor hayan sabido prevenirse contra eventuales exigencias imperativas. Lo que importa creer que la lucha por el empleo de la fuerza tiene y tendrá un punto predominante en las naciones, y que aquellas que, previsoras se hayan preocupado seriamente de dotarse de una buena capacidad muscular, tendrán una ventaja positiva para poder realizar sus ideales en cualquier sentido que los dirijan” (Thamier, 1907, p 31).

Según otros, en aquellas sociedades como la argentina, receptora de personas provenientes de geografías diversas, con la mixtura y renovación poblacional concomitante al crecimiento urbano, la *educación física* parece aportar a la

conservación. Es a través de procesos que permitan la regeneración de los pueblos que se estabilizarán las modificaciones producidas por los movimientos demográficos y sociales.

“(…) tenemos ya una exposición completa de los medios y de los recursos de la gimnasia sueca considerada como gimnasia pedagógica, como gimnasia de habitación y, unida con el *masaje*, como gimnasia médica. Su sitio no está en los circos ni en los concursos atléticos, sino en las escuelas, donde tiene la pretensión de regenerar los pueblos.

Predico aquí particularmente en interés de nuestros hijos de la burguesía, productos de una selección en la que, por desgracia, el dinero ha tenido más influencia que el amor y que pagan cruelmente la indiferencia que sus padres han profesado hacia la cultura física. Esos muchachos no tienen hombros, sus cabeza se inclinan hacia delante y sus pulmones contraídos se ahogan en cavidades estrechas.” (Kumlien y André, 1914, p. 11-12)

Estas prédicas dejan entrever cierta concepción nostálgica de una etapa anterior de la sociedad, más cercana a la naturaleza y más simple en lo que respecta a la división en clases.

“Voy más allá todavía y no estoy lejos de creer que la neurastenia sería, acaso, menos frecuente con su cortejo de reblandamientos viscerales, descensos del hígado, riñones flotantes y dilataciones gástricas e intestinales, si nuestros ‘intelectuales’ y nuestras jóvenes de las ciudades se entregasen metódicamente desde su infancia á los ejercicios de la gimnasia sueca y desarrollaran con esfuerzos regulares y progresivos la contracción de esa cincha de los músculos abdominales.(…)” (Kumlien y André, 1914, p.19).

La potencialidad de la educación física no se limita a dar dirección a las fuerzas físicas, también alcanzaría a *reencauzar y moralizar, el carácter nacional*

“Si el hábito de los ejercicios físicos le ha sido inculcado con acertado criterio, preferirá seguramente una recreación de ese género, al abandono, a la inactividad, a la taberna, al juego inmoral. (..)

Nuestro país, quizás sea el que más necesite de la educación del carácter, debido a la diversidad de razas que lo pueblan. Seguramente no será recojido (sic) inmediatamente el fruto, pero; buena es nuestra tierra, no es toda mala semilla que en ella se arroja y nadie podrá afirmar que este ideal no llegará a tomar las proporciones que anhelamos, siempre que se cuide, como cuidamos de nuestra propia existencia, de la buena educación del niño.” (Thamier, 1907, p.12).

El argumento regenerador se asocia al moralizador y se aplica a todos los individuos, sea cual fuere su clase social de procedencia. Tanto el trabajo impuesto a la juventud burguesa en los colegios, como el que se impone a los niños trabajadores haría progresar, y recuperarse de la degeneración, a la naturaleza humana.

“ La ejercitación física, los campos de juegos, pueden desempeñar un papel moralizador arrancando al niño de las calles, de los cafés, de las casas de juego y de los espectáculos malsanos, para llevarlos al aire libre a tomar el mejor remedio contra las debilidades psíquicas.” (Romero Brest, 1915, p.17-18).

La funcionalidad que parece demostrar la *educación física* para la formación del hombre y la sociedad argentinos es expresada en cada una de las citas de los manuales.

Pero la decisión de estudiar la ontología histórica de la *educación física*, en tanto un “existente” en el curriculum moderno marca también la necesidad de ubicarla en relación con las otras asignaturas. Llevar el análisis en esta dirección no es sólo una indicación metodológica y epistemológica, sino que deriva de la exigencia de estar atenta a aquello que las fuentes muestran. Desde esta perspectiva el cuidado del *equilibrio y la regulación de la energía en el trabajo* parece ser el criterio que se sigue para componer el horario escolar, alternando las actividades y el trabajo intelectual con la actividad manual y el trabajo físico. Sin embargo, los argumentos que desde los

manuales atribuyen al trabajo intelectual (demandado por ciertas asignaturas) el origen de la debilidad y otras enfermedades en los escolares (tal como lo señalara Spencer a fines del siglo XIX) parecen formar parte de una doble táctica. Por un lado orientada a legitimar científicamente a la asignatura; por otro, centrada en la tarea de los actores del campo de la *cultura física* para jerarquizar a la *educación física* entre los demás ramos escolares.

En su trabajo sobre la construcción de un grupo de disciplina en *educación física* en una escuela portuguesa entre 1968 y 1986 Carvalho (2002) identifica las políticas de status seguidas por los profesores de esta asignatura. Parte del supuesto que el status de la *educación física* y de los profesores son consecuencia de la división del trabajo en las escuelas, entre disciplinas y en particular de la hegemonía del currículo académico en la escolarización⁵. Dado que esta investigación atiende al proceso histórico de construcción de un cuerpo específico de conocimiento y de técnicas, y de un conjunto de normas y valores deontológicos de la ocupación docente (Novoa, 1987)⁶, resulta de interés preguntar si las argumentaciones de los difusores de la *educación física* escolar son parte de sus políticas de status (Thomas, 1989)⁷ como profesores, tendientes a la reproducción, resistencia o transformación de esas jerarquías en las escuelas.

Volviendo a los manuales, lo anterior supone entender que detrás del argumento por el cuidado del equilibrio entre la fatiga nerviosa, psíquica y física en la escuela, aparece la justificación por el status diferencial entre asignaturas académicas y no académicas, siendo las primeras aquellas que enseñan conocimientos relevantes y las segundas, sin conocimientos, propedéuticas para otras adquisiciones⁸.

⁵ Connel (1985) entiende por currículo hegemónico al currículo académico competitivo cuyas características son aceptadas y forman parte de las ideas dominantes acerca del currículo y ordenan las lógicas de organización de las escuelas y del sistema educativo, mantenimiento subordinadas otras formas posibles, (citado por Carvalho, 2002).

⁶ Citado por Carvalho.

⁷ Citado por Carvalho.

⁸ Desde la perspectiva cultural y reconceptualista del curriculum toda asignatura es la resultante del puente (en tensión) que la escuela tiende con la cultura, por lo que se reconoce que cada materia escolar contiene una selección de conocimientos y prácticas específicas que le dan su identidad. Si bien esta perspectiva es sostenida en la construcción del objeto de estudio de esta tesis (a partir del análisis relacional entre *cultura física* y *educación física*) no pertenece al desarrollo teórico del período de estudio. Con esto quiere señalarse que en el período 1880-1930 la *educación física*, como algún otro ramo escolar, no se define por aquellos saberes (o contenidos de la cultura) que imparte, sino por las facultades, cualidades o capacidades que permite desarrollar. Y esto es evidente en el tratamiento de las cuestiones

La preparación física para el trabajo

Tal como fuera señalado anteriormente, la producción de conocimientos acompañan los cambios que rodean a la nueva forma de organización del trabajo. También la ciencia participa en la redefinición de las habilidades, aptitudes y conocimientos que se espera posean o aprendan los trabajadores. Y el trabajo sobre los cuerpos es uno de los medios para alcanzarlos

“ (...) pues este libro se ocupa de la Gimnástica, que es la ciencia y arte que estudia la máquina del hombre y su manera de funcionar, sólo con el objeto de aumentar sus fuerzas para que las consuma en bien de la prolongación de sus vida, y en bien del vigor del trabajo a que se dedique, ya sea a las Ciencias, ya sea a las Artes, o bien sea a las profesiones y oficios, tan útiles e indispensables como que sin el minero que arranque el metal de las entrañas de la tierra, no hay fundidor que lo dé forma, ni arquitecto que lo emplee como viga en la construcción de las casa, en las que nos abrigamos de las inclemencias del frío y del calor.” (Fraguas, 1893, p. 3-4)

Con respecto a la *educación física*, los autores hacen diversas alusiones al término *trabajo*. En algunas de ellas *trabajo* es aquello que produce el cuerpo en movimiento. En otras referencias el *trabajo* es un medio educativo y por ello debe ser incluido en la escuela. También sostiene que la educación por medio del *trabajo* físico e intelectual es aquello que el país requiere para el progreso económico.

En el *Ejercicio físico en la escuela* (1900) Romero Brest refiere al trabajo físico desde el punto de vista mecánico y fisiológico. Sostiene que la gimnasia ha de propender al desarrollo y mejor utilización de la fuerza muscular: “Su acción es dirigida más directamente al músculo del cual trata de sacar todo el provecho posible, considerándolo como una máquina de producir fuerza” (p. 74). Y que el ejercicio tiene dos clases de efectos, a saber: locales que son sufridos directamente por el músculo y generales, por el organismo entero.

enseñables: la *educación física* no tiene conocimientos a transmitir sino ejercitaciones para alcanzar algunos efectos esperados.

“Las experiencias de Kaufman han probado que el funcionamiento rítmico de los músculos estriados se acompaña de una subpracticidad circulatoria, a consecuencia de un *vaso-dilatación enorme* de los vasos capilares de los músculos y de una *aceleración del corazón*. Que esta vaso-dilatación se establece inmediatamente que empieza el trabajo muscular, dura tanto como él y desaparece después lentamente al final del ejercicio. Abate la presión arterial en los músculos y eleva la presión venosa correspondiente.” (Romero Brest, 1900, p. 78)

Si bien no da una definición precisa, a lo largo del texto, el término *trabajo* parece responder a la definición dada por la Física (y dentro de ella la Mecánica), en tanto producto de la fuerza por la distancia que recorre su punto de aplicación (Rasch y Burke, 1970; Gleyse, 2002).

A partir de la visión racionalista y científica el cuerpo humano es concebido como un conjunto de fuerzas, vectores y ángulos, todos cuantificables a partir del modelo de la máquina (Romero, 2000). Todas las formas de la motricidad, incluyendo los juegos son sometidos al modo fabril de racionalización instrumental. (Gleyse, 1994; Soares, 2001). Tanto en *El ejercicio físico en la escuela* (1900) como en *Pedagogía de la Educación Física* (1915), estas concepciones aparecen sosteniendo los criterios de selección y organización de los ejercicios físicos.

“ Ahora bien, un *ejercicio* es el conjunto de movimientos ejecutados sinérgica y coordinadamente con un fin determinado. De modo que en todo ejercicio se puede distinguir también los elementos constitutivos del movimiento. 1º La cantidad de trabajo desgastado o producido mecánicamente, según sea la intensidad del esfuerzo muscular exigido por el ejercicio y la amplitud del movimiento. 2º La calidad del ejercicio según sea la forma y clase de los movimientos principales. 3º Las condiciones mecánicas dependientes de las masas musculares y de las palancas óseas, en que se ejecuta el ejercicio aun cuando los movimientos sean los mismos. (...). En resumen: la cantidad, la calidad y el mecanismo del trabajo, son los

tres elementos principales en que es racional basar una clasificación sistemática de los ejercicios.” (Romero Brest, 1915, p. 113)

El modelo de la *máquina humana* se combina con el esquema del *motor de vapor* a partir del abordaje fisiológico, derivando al estudio del cuerpo humano las conceptualizaciones físicas y químicas resultantes de los experimentos y descubrimientos de Lavoisier en el XVIII. O como escribe Hirn (1862, citado por Gleyse, 1994) a partir de esas combinaciones: existe un equivalente mecánico para el trabajo y un equivalente calórico para el vapor. Con estos criterios Romero Brest justifica en su libro de 1915 la clasificación de los tipos de ejercicios.

“En general es posible evaluar en kilográmetros la cantidad de trabajo útil exigido por un ejercicio cualquiera, de modo que es racional basar una clasificación en este elemento aislado, según sea el valor numérico del trabajo.

Se sabe, además, que la cantidad del trabajo es fisiológicamente proporcional a la fatiga del músculo, y también a su potencia, calculada según sea la superficie de la sección transversal y de las condiciones dinámicas del trabajo. (...)

Pero, aparte de que el valor en kilográmetros de la mayoría de los ejercicios no es conocido, la apreciación exacta del mismo es un trabajo de laboratorio difícil de hacerlo. Por estas razones, se ha creído más práctico tomar como elementos de criterio para apreciar el valor del trabajo gastado, la intensidad y la forma de las reacciones fisiológicas del sujeto bajo la acción del ejercicio, desde que la cantidad de trabajo es factor de la fatiga y de la sofocación, reacciones fisiológicas normales del ejercicio físico.” (Romero Brest, 1915, p.113/114)

b. Los fundamentos científicos

La retórica sobre el valor de la *educación física* escolar se inscribe en el registro epistémico de la ciencias naturales. En este ramo escolar también pueden hallarse rastros del proceso histórico de configuración de las ciencias de la naturaleza, que los

autores identifican en el pasaje de la Historia Natural propia del siglo XVIII, a la Biología del XIX. La primera se caracteriza por el estudio de la estructura superficial y las clasificaciones de los seres vivos, la segunda está centrada en el estudio de la “vida”, que es escudriñada desde la organización interna de dichos seres y su fisiología (Foucault, 1998). Los argumentos teóricos hallados en los manuales permiten reconocer que los desarrollos contemporáneos de las prácticas educativas modernas y de las ciencias modernas están relacionados, desde el momento en que son las ciencias de la vida tales como la psicología, la medicina y la criminología las que proveen de teoría para controlar, regular, gobernar las conductas humanas (Jones, 1997).

Tal como lo señalara Foucault (1987) el surgimiento de toda la ciencia moderna se inscribe en el registro de las ciencias naturales. Más aún, las teorías biológicas sobre el funcionamiento del organismo humano que se elaboran a lo largo del XIX, comparten la misma estructura “organicista” de las demás ciencias humanas y sociales. Sin embargo si bien para aquellas disciplinas la interpretación organicista queda luego como metáfora y se desprende de su cuerpo teórico, no acontece lo mismo con las ciencias de la naturaleza, que impregnan la matriz constitutiva de la *educación física*.

Son estas disciplinas las que permitirán clasificar a los alumnos en función de capacidades, criterios antropométricos, y hasta rasgos de personalidad inscriptos en los cuerpos, a los efectos de ordenar los grupos para el dictado de las clases y la mejor economía del trabajo escolar.

A partir de la concepción de individuo como un organismo vivo (y en función de su reproducción, regeneración y producción), la *educación física* desarrolla un proceso de normalización de los alumnos y de normatización de sus movimientos. Las ciencias invocadas son:

La Anatomía, la Fisiología y la Higiene proveen criterios según los cuales “todos los ejercicios están arreglados” (Watson, 1887, p. 10).

“Llamase educación física, al conjunto de reglas necesarias de observar cuando sometemos al adiestramiento el aparato loco-motor, buscando

desarrollar armónica y racionalmente los órganos y las masas musculares; beneficiarlas por las acciones ejecutadas, dimanadas de las prescripciones que deben regir al movimiento del cuerpo por sus diversas secciones; aumentar las energías funcionales de la economía y la potencia muscular.

Diversos factores intervienen a este fin.

La Biología (.....) nos explica los fundamentos y las leyes a que obedece la formación de los seres.(..)

La Fisiología Humana, en términos generales, estudia los hechos que se producen en el organismo (...)

La Higiene interviene con sus consejos y vincúlase íntimamente á esta enseñanza, prestando su auxilio para la mejor selección del medio, horario, temperatura, vestimentas alimentos y abluciones, factores todos que tienden a beneficiar y vigorizar al individuo.

Prescindiendo de sus indicaciones serán de menor efecto y en muchos casos nulos y perjudiciales los ejercicios físicos. (...)" (Thamier, 1907, p. 5-6)

"La fisiología, la higiene y la pedagogía racional forman el trípode sobre el cual se apoyan las doctrinas del sistema." (...) El concepto general de sus modos de actuación y de los agentes de que se vale, se inspira en las leyes de la *biología*." (Romero Brest; 1915, p.152-153)

“ Antes de empezar el estudio de la Máquina Humana, de cuya armonía funcional resulta la vida, y cuya conservación es el oficio de la Higiene, es preciso que nos penetremos de algunos principios de la Física, pues sin ellos la labor científica se limitaría a escuchar lo que del hombre quisieran decirnos, sin atrevernos a penetrar en los arcanos de su composición y funciones, eterno atractivo de las ciencias naturales, empeñadas en reducir el origen de la vida, hoy escudriñado en el protoplasma de las células, con el afán insaciable de pulverizar la causa de la existencia y sorprender sus energías.

El cuerpo humano es la Máquina más complicada de la naturaleza. Conocer y aplicar sus fuerzas es el origen del Progreso físico, intelectual y moral. El

fisiólogo está llamado a ser el guía del mecánico”. (Fraguas, 1893, p. 175-176)

La psico-dinamia constituye una versión recurrente para explicación el origen de la fatiga mental y física y su relación con el adiestramiento

“Llevado por mi tesis inaugural (...) a buscar el determinismo psíquico de la marcha en un soñador despierto que recorría a pie, sin necesidad de comer, ni fatiga, durante semanas enteras, distancias asombrosas, a razón de 70 y 80 kilómetros al día, he hecho mis primeras investigaciones sobre la psico-dinamia del adiestramiento físico, al mismo tiempo que sobre las reacciones mentales provocadas por el adiestramiento intensivo. He sido llevado así a ver en la emisión nerviosa profunda la causa principal patológica del adiestramiento intensivo en los individuos sanos, y sobre todo en los débiles nerviosos que he creído poder designar con el nombre de ‘fatigados’, considerando la fatiga como un fenómeno nervioso, que se manifiesta por una descarga más o menos rápida e intensa de los centros.” (Tissie, 1899, p. XIV)

En los textos de esta etapa los manuales de Romero Brest sostienen que la gimnasia ha de propender al desarrollo y mejor utilización de la fuerza muscular, estando su acción dirigida directamente al músculo, considerado una máquina de producir fuerza del cual trata de sacar todo el provecho posible. En algunos textos el término *trabajo* es empleado como sinónimo de actividad, de esfuerzo y de gasto de energía. También es considerado como la consecuencia o producto resultante del ejercicio físico.

“Dicho lo anterior (...) hemos de entender bien la diferencia que existe entre *el trabajo corporal* y *el ejercicio*.

Ejercicio es el esfuerzo muscular, nervioso o intelectual hecho con un fin recreativo ó con el objeto de desarrollar las fuerzas para aplicarlas a un fin posterior. Ejemplo: el señorito que se ejercita en aprender esgrima para desarrollarse y batirse. La Gimnástica que nosotros vamos a aprender para

desarrollarnos, deleitarnos y hacernos fuertes con el fin de soportar los gastos que en nuestro organismo ocasiona el estudio y la producción.

Trabajo es el esfuerzo muscular, nervioso o intelectual repetido con un fin utilitario, ya para la adquisición de los alimentos, ya de los placeres, y cuyo esfuerzo será tanto más desgastador y mortal cuanto menos fuerza tenga el que lo ejecuta. Ejemplos: el jornalero que cava la tierra para ganarse el sustento. El escritor que produce obras literarias (...)

Las diferencias tardías entre el ejercicio y el trabajo son que el primero reanima y fortalece y el segundo debilita y consume, si el que trabaja no se ejercita a su vez.

Fisiológicamente, ejercicio y trabajo son sinónimos, pero higiénicamente son distintos, puesto que el trabajo se hace como una obligación para alcanzar la subsistencia, o el placer, y el ejercicio es el esfuerzo que se hace metódicamente para almacenar fuerzas que luego se gastan en lo que sea necesario o agradable.” (..) (Fraguas, 1893, p.7).

Los manuales permiten identificar un nuevo ámbito de manifestación de las preocupaciones por la vida humana, individual y su mantenimiento, en tanto requerimientos sociales. En lo que respecta a la *educación física* las ciencias aportan los criterios para clasificar a los individuos, normalizar los movimientos (diferenciando aquellos que forman los cuerpos de los que los deforman) y tipificar los ejercicios permitidos y saludables a los efectos de recomponer de modo eficiente el deterioro resultante de la lucha por la supervivencia.

La retórica en la *Revista de la Educación Física*

Como fuera señalado anteriormente la *Revista* es la fuente en la que se halla expresada, con más identidad, la voz del campo pedagógico de la *educación física*. Esta representación quedará claramente explicitada en cada uno de los números de 1910, Año II de la *Revista*. En ellos se publican fuertes críticas al desfile de niños realizado con motivo de los actos del Centenario de la Revolución de Mayo. Para dicho evento,

organizado por la *Sociedad Sportiva Argentina*⁹, se trasladan niños de distintas regiones del país de modo que avancen marchando, en formación de batallón, por las calles de Buenos Aires. A continuación se presenta un fragmento de uno de los textos.

“Una amenaza seria para la educación física

Los batallones escolares resucitados por la Comisión de Juegos Olímpicos del justo olvido en que yacían entre nosotros desde hace más de veinte años han empezado ya a dar sus frutos (...) perniciosos, (...) para la educación física de los niños. (...)

Preveíamos lo que había de suceder y comprendíamos que esos concursos militares no eran sino el prelude de una idea que lentamente quería apoderarse de la enseñanza física para transformarla en una dependencia del Ministerio de la Guerra, sustrayéndola de los resortes legítimos de la instrucción pública (..)

El momento ha llegado. Primero fue ayer con las tentativas de introducir a la Cámara un proyecto de ley imposible, para que se entregara la dirección, la administración y la técnica de la cultura física a una asociación particular. En el campo del sport ha dado pruebas dicha asociación, de capacidad propagandista, pero en el campo de la técnica escolar ha demostrado la más completa incapacidad científica, por manos de sus técnicos. (...)

La segunda tentativa es aún más grave porque viene patrocinada por el Ministerio de la Guerra. No ponemos en duda la buena fe ministerial (...) pero no podemos sino disentir de una manera profunda y terminante, con el criterio técnico que la guía, y en ese sentido vamos a analizarla.

La Dirección General de Tiro y Gimnasia del Ejército ha pedido al Ministerio de Instrucción Pública que se haga obligatoria la gimnasia militar en todos los cursos del Colegio Nacional y de la Escuela Normal, y que se confíe su enseñanza á los prebostes del ejército. (...)

Así se ve claramente, que en esto hay una invasión pretendida del Ministerio de la Guerra en la escuela Pública.” (*Revista de la Educación Física*. Año II, N° 7, Junio 1910, Redacción, p. 323/324)

⁹ A pedido de la Comisión de Juegos Olímpicos. La Sociedad Sportiva fue una asociación particular de gran influencia en el desarrollo del deporte en el país (Saraví Riviere, 1993). Para un mejor acercamiento al tema consultar el libro de Saraví Riviere (1998).

La *Revista* incluye artículos originales de profesores y ex alumnos de la Escuela de Educación Física¹⁰; artículos extranjeros afines ideológicamente. Todos ellos bajo el estilo de artículos científicos describen, explican y normatizan el funcionamiento del organismo humano y a la vez crean opinión y tipifican un uso, unos hábitos y una estética para los cuerpos física y moralmente sanos y productivos.

“Ejercen las excursiones escolares acción educativa que no es despreciable, sino muy por el contrario, de gran valor, por más que aparezca el agente como secundario para los que creen que sólo hay trabajo mental en los bancos del aula. (...)

Habitúan al niños estos paseos metódicos, á sentir la necesidad de ellos periódicamente y contribuyen así a crear el hábito de la aereación y del asoleo, tan higiénicos y tan abandonados. Y más tarde, arrastrando los niños a la familia, las llevarán a buscar en los días festivos el descanso en los lugares de paseo y habrá contribuido la escuela a propagar un acto higiénico á la par que moralizador y , en definitiva, por esto mismo habrá contribuido á la verdadera vigorización de la raza. (...)

Y no se crea, (...) que estos paseos están desprovistos de interés intelectual y que no pueden ser considerados también como de instrucción intelectual de la más intensa y de las más eficaz; nada de eso. El maestro de verdad debe frecuentemente alternar la ejercitación física con la plática agradable sobre lo que lo rodea. La observación de los hechos y accidentes de la naturaleza metódicamente dirigida, son la más preciosa disciplina mental, asegura la precisión del juicio y la correspondencia más exacta de la verdad con el criterio puramente teórico que forjan los libros. La geografía y las ciencias naturales son las primeras que benefician, y la cultura literaria y artística encuentran en ellos ocasión para ejercitarse.” (“Excursiones escolares”, *Revista de la Educación Física* , Año I, 1909, p. 307/308)

Este discurso será la fuente en el que abrevará la asignatura y quedará incorporado (de diverso modo) al código disciplinar. Los elementos del discurso de la *cultura física*

¹⁰ Que a partir de 1912 pasa a ser el Instituto Superior de Educación Física

presentes en esta fuente, a lo largo del primer tercio del siglo XX permiten entender el modo en que se habrían articulado para la génesis de dicho código.

La asignatura y la ciencia, el diálogo entre los contextos en las páginas de la *Revista*

Los variados artículos que componen la colección de la primera época, que va de 1909 a 1916, parecen remitir a dos tipos de textos, más precisamente parecen pertenecer a dos de los contextos de producción del discurso pedagógico. Si bien los autores de las notas participan de la vida de la Escuela de Educación Física (sea en condición de profesores, de alumnos avanzados o de miembros de la Asociación de Profesores) y por lo tanto tienen perspectivas compartidas sobre el tema, del análisis de las mismas puede inferirse su pertenencia a diferentes ámbitos. Es más, podría decirse que algunos autores escriben para producir el texto pedagógico, la disciplina científico- pedagógica de la *cultura física* y otros escriben específicamente pensando en la escuela, para el contexto de reproducción, y por lo tanto componen el ámbito de recontextualización del discurso primero.

Respondiendo a aquello que la fuente sugiere, del análisis de esta serie se han podido hipotetizar las relaciones entre los diversos contextos de elaboración del discurso pedagógico en esta disciplina (Bernstein, 1997). En relación a los tres campos de producción y manifestación de discursos y prácticas sobre la actividad física (el de la *cultura física*, de la *disciplina científica* y de la *educación física*) este intento ha permitido formular una serie de hipótesis sobre el proceso de creación de la asignatura escolar, entendida en términos de diálogo entre ellos. En ese recorrido se van redactando parte de los argumentos a favor de su inserción escolar.

- **La proclama legitimadora y la metodización de la enseñanza**

A lo largo de la primera época, y con el transcurrir de los sucesivos números, los artículos realizan un cambio de foco en sus temáticas. Inicialmente se centran en los argumentos legitimadores del valor de la asignatura. Luego comienzan a primar los escritos que refieren a los contenidos para la enseñanza y a los modelos a seguir en

dichas prácticas. Para los números del Año II, en 1910, se contabilizan 65 artículos que refieren a la retórica en pro de la *educación física* y sólo 33 artículos referidos a contenidos y prácticas (17 y 16 respectivamente). Ésto varía en los años siguientes en los que se invierte la relación. Estos datos alientan la formulación, a modo de hipótesis, que la tipología de artículos aparecidos (justificatorios, sobre contenidos, sobre prácticas) su relación recíproca, cantidad y frecuencia dan evidencia de momentos o etapas del proceso de consolidación de la asignatura escolar. Éste requeriría primero la fundamentación de su pertinencia y utilidad, y luego la prescripción sobre cómo desarrollarla en la escuela.

Tal proceso de validación y afianzamiento no es lineal y progresivo¹¹, pero en los artículos cercanos a 1909 son temas recurrentes la necesidad de los ejercicios físicos en función de la salud y la recuperación de las energías que se consumen en la vida urbana moderna, y su pertinencia para la educación o formación integral de los pueblos.

Dentro de este esquema, en las notas que sostienen la retórica sobre el valor de la asignatura, los argumentos se centran en la problemática de la construcción de la sociedad nacional entendida como gobierno de las poblaciones (no sólo en el sentido político administrativo, sino referido a los modos de conducir las acciones, valores y las ideas de los sujetos sociales que la componen) y la construcción de la raza. Esta última parece una necesidad elemental para la consolidación y mantenimiento de la sociedad nacional. Según se enuncia, el problema radica en la heterogeneidad étnica y cultural de los pobladores de la República que, desde la perspectiva de los herederos de la generación del '80, portan (junto a las tradiciones, lenguas y costumbres propios de sus de sus orígenes geográficos) ideas foráneas, negativas y puestas a cierto orden social “esperado”.

“ La educación física racional puede contribuir poderosamente a este hecho, cultivando como lo hace ya en los campos de esport y en los gimnasios de nuestra escuela cosmopolita por el origen de los alumnos, los actos sociales

¹¹ Con la gestión de José María Ramos Mejía al frente del Consejo Nacional de Educación la Educación Física parece perder espacio escolar (Aisenstein, 1998).

matrices, como son: la solidaridad, el respeto a las leyes y al esfuerzo ajeno¹², etc. (...)

La alternación constante de las diversas clases sociales y diversos orígenes étnicos, en la lucha en común, en el gobierno propio y en el trabajo a que obliga la cultura física racional, tiene forzosamente que contribuir a acercar las clases sociales y a uniformar los sentimientos y las ideas en el ambiente común argentino en que se desarrollan” (Romero Brest, E.,1910. “Evolución de la Educación Física en la escuela argentina”. *Revista de la Educación Física*, Año II, N° 11 y 12, p. 554-555)

Simultáneamente dicho discurso, enfatiza particularmente la formación del *hombre* y a menudo para resaltar sus valores se estigmatiza (Goffman, 2001) lo *femenino*.

“(…) Citaré un caso: uno de los alumnos que menos me molestaba era débil, por cierto que no se movía, de reacciones tardías. Cite a la madre y me manifestó que nunca lo dejaba salir por temor de que se juntase con malos compañeros y echase a perder, que era una verdadera niña (..) Yo (..) le recomendé a la madre que lo dejara ir todas las mañanas, ya que concurra por la tarde a la escuela, al Parque Lezama cerca del cual vivía, a jugar y a tomar sol, pues consideraba que estos eran los medios más adecuados para que mejorara el paciente (....)

El régimen aconsejado no fue del todo puesto en vigencia por el temor a la pérdida del hijo (...) al poco tiempo tuvo que faltar más de una semana por habersele ulcerado los sabañones de las manos y de las orejas, y no por ir a la calle ó la plazas y paseos a distraerse y a jugar y á hacerse verdadero hombre.” (Giudici, 1909. “La educación física como base de la educación intelectual” *Revista de la EF*, Año I, N° 3, p. 181)

Otro ejemplo de lo anterior puede leerse en Romero Brest (1909).

“La exposición de los niños a los golpes es útil de este punto de vista. Ellos les hacen perder el miedo físico al mismo tiempo que les da una idea más

¹² Se mantiene la ortografía original.

exacta y acabada del verdadero valor que los traumatismos tienen en la lucha. Predisponen al estoicismo físico que no es sino el principio del estoicismo moral y sin el cual no hay un hombre verdadero en el sentido varonil de la palabra.(...)

Un juego que se practicara entre colchones manteniendo respetuosa distancia, sin lucha alguna, podrá ser el ideal de las madres pusilánimes y de las señoritas cloróticas é histéricas pero no podrá hacer jamás un hombre medianamente osado y audaz.” (Romero Brest, E., 1909. “La Educación Física y los accidentes callejeros”. *Revista de la EF*, Año I, N° 6, p. 353).

- **La combinatoria: higiene y moral en clave científica.**

Los artículos que refieren al proceso de construcción de la *educación física* como disciplina científica¹³ reiteran el registro epistémico de la medicina y la higiene. El discurso moralizante se incluye, se acopla tiñendo los artículos de carácter más eminentemente pedagógico. Lo anterior permitiría formular como hipótesis que el registro moral es parte del proceso de conversión del discurso científico de la *cultura física* en asignatura escolar. Es entonces cuando aquél comienza a formar parte de las justificaciones, complementando y reforzando el argumento médico - higiénico.

Además, la construcción discursiva en torno al valor de la *educación física* escolar tiene, como el discurso normalista en general, elementos fuertemente románticos o épicos. Del mismo modo que puede leerse en el ensayo de Beatriz Sarlo (1995)¹⁴ que “se necesita una maestra (...) que sienta en su alma vibrar un ideal; (...) que haga resplandecer en el corazón de aquel muchacho la sagrada llama del patrio amor, (...) que se hermana con el amor santo de la humanidad (...)” (p. 41) los profesores que se gradúan en el Instituto parecen salir embuidos del afán redentor o civilizador a través de la enseñanza de esta asignatura. De allí que se pueda intuirse que el proceso de socialización al interior de la escuela o Instituto de Educación Física pretende tener muy fuerte impacto en las biografías personales de los maestros- alumnos, en el sentido de encolumnarlos en el proyecto de formación de cuerpos saludables y morales.

¹³ Posible de considerar como el “saber sabio” al que alude Chevallard, o nivel cero en el proceso de recontextualización.

¹⁴ Sarlo, B. (1995) *La máquina cultural*, Ariel, Buenos Aires.

“Hemos terminado nuestras tareas con la conciencia de haber perseverado en ellas con todo nuestro entusiasmo, y si sus resultados no responden quizás a las esperanzas de sus iniciadores, debemos pensar que este curso no es más que un ensayo, y un ensayo feliz, dados los numerosos obstáculos que presentaba, como obra completamente nueva.

La experiencia ha mostrado cruelmente en la debilidad de los niños, las consecuencias del abandono de la educación corporal, faltos absolutos de voluntad, sin espíritu de iniciativa, indiferentes a la emoción y apáticos aun en los juegos que más llaman interés de los niños y despiertan la alegría, parecen haber perdido el sello propio de la infancia. Estos caracteres se marcan y se hacen más notables en los niños pertenecientes a la alta sociedad, y los padres han demostrado en el interés y constancia con que seguían nuestros cursos, estar convencidos de los beneficios de la educación física racionalmente enseñanza y de la necesidad de considerarla una parte importante de la educación integral. Y haber conseguido esto es para nosotros un triunfo moral.” (Felisa Ochoa y Carlos Marteau, 1916. “Los cursos de ejercicios físicos en la Plaza Cazón”, *Revista de la EF*, Año VIII, p. 49/50)

En esta cita aparecen registros del sentimiento épico que invade a estos profesores satisfechos por las clases dictadas. A la vez, da cuenta de su identificación con los temores de aquellos que ven en los cambios sociales del nuevo siglo, modificaciones a las pautas tradicionales de vida y con ellas la posibilidad de su degeneración. Dato precisamente alentador del discurso regeneracionista y eugénico que también produce las pedagogías correctivas del siglo XX (Varela, 1995).

- **Producciones paralelas: la disciplina científica y la escolar.**

A partir de lo anterior puede decirse que en la *Revista* se lee, en simultáneo, un doble proceso: el de la construcción disciplinar de la *educación física* como *ciencia* y el de configuración de la asignatura escolar. Resulta interesante destacar que los argumentos de corte científico que teorizan sobre la ejercitación física, su relación con la salud y las necesidades de la vida urbana no parecen encontrar opiniones en contrario. La

publicación no registra voces que se opongan a ello a lo largo de los diversos artículos. Sin embargo no puede afirmarse lo mismo de la vertiente escolar de la disciplina, por lo que se podría hipotetizar que la construcción de la *educación física* ciencia es paralela y complementaria a la conformación de la *educación física* asignatura, pero levemente desfasada y producto de tensiones entre posturas en conflicto.

Una secuencia esquemática del proceso sería

- a. La disciplina comienza estrechamente ligada al pensamiento medico-higienista. A modo de ejemplo, en el plan de enseñanza de la *educación física* racional del 17/2/1905) art. 8 se lee:

“La educación física, por último mantiene la más íntima relación, y es una forma de aplicación de la ciencia de la higiene, bajo su forma más específica; y por lo tanto, es imprescindible la intervención constante de las corporaciones técnicas establecidas para cuidar la salud pública como la creada por decreto de 4 de noviembre de 1904, denominada Sección Escolar del Departamento Nacional de Higiene, la que debe ser considerada tutelar u auxiliadora directa de la enseñanza teórica y práctica, que el presente decreto metodiza é incorpora de modo definitivo y orgánico en el conjunto de la organización escolar de la república, tal como se halla preconizado por los más eminentes higienistas escolares y educadores modernos”(…). (*La Revista de la Educación Física*, Año II, agosto 1910, p. 418)

- b. Luego se crea el Sistema Argentino, en tanto método (paso en el proceso de transformar el discurso médico declarativo en procedimientos pedagógicos)
- c. A posteriori surge la asignatura, cuando el Sistema se adapta para la escuela (por ejemplo, de los seis momentos en que se organiza el Sistema Argentino, en la escuela infantil que recluta niños hasta 12 años sólo tienen cabida 3 momentos¹⁵ (criterio fisiológico en la recontextualización)

¹⁵ Resulta sumamente interesante reconocer la permanencia de esos tres momentos (preparatorio, fundamental y calmante) en los actuales esquemas de clases.

- d. Comienzan en el Instituto los trabajos de laboratorio de fisiología, ámbito de construcción de la disciplina científica, con la finalidad de poder dar cuenta de los efectos de la ejercitación física escolar (asignatura), y así poder sostenerla y expandirla en el sistema educativo.

No parece haber conflicto respecto de la construcción científica; ésta deriva o entronca con las ciencias naturales. El conflicto aparece en la construcción de la asignatura. Es aquí donde se evidencia la tensión entre los diferentes actores sociales que se disputan el derecho y la legitimidad de educar desde el Estado y en la escuela los cuerpos de la nación¹⁶.

En toda esta primera época de la *Revista* si bien los argumentos a favor de la *educación física* son homogéneos, respecto de los criterios médico e higiénico en los cuales se sostiene, es en la selección de los “agentes” o medios para educar y en las características y formación de quienes deben tener a su cargo la enseñanza de este ramo donde se hacen visibles las disidencias.

Para el Ejército el punto de llegada de la *educación física* y moral es la formación del soldado defensor de la nación. La voz de este actor no aparece directamente en la *Revista*. Esta publicación da cuenta de ella en las sucesivas respuestas a las acciones o intentos de los militares de ocuparse de la *educación física*. En el mismo momento en que a través de diversas acciones¹⁷ el Ejército sostiene que las naciones jóvenes deben seguir el ejemplo de las naciones europeas (que están escribiendo su historia en la guerra)¹⁸, desde las páginas de la *Revista* los pedagogos señalan los fracasos de los batallones escolares franceses, el peligro de la militarización de la sociedad y la escuela y las dudas sobre las causas que llevaron a la conflagración mundial.

¹⁶ Es importante resaltar que esta tensión entre los militares, deportistas y pedagogos deriva del interés de todos ellos por ocuparse desde el aparato del Estado, especialmente desde el sistema educativo, por la formación de los cuerpos individuales. Más adelante, con el peronismo, el Estado educará integralmente (y por ende corporalmente) también por fuera de la escuela, tomando como sujeto a los grupos sociales (la juventud, la familia, las corporaciones).

¹⁷ Por ejemplo el proyecto de ley sobre limitación del servicio de conscripción presentado por el ministro de Guerra al H. Senado nacional en 1915.

¹⁸ En la posteriormente denominada Primera Guerra Mundial

“La Europa convulsionada por una civilización que amontonando conocimientos no ha podido llevar al espíritu tolerancia y el respeto por los derechos de los demás, que ha enorgullecido a los hombres de ciencias levantándolos sobre los principios de igualdad de la personalidad humana, que tiene el derecho de vivir y de disfrutar a su modo de su conciencia y de su pensamiento, ha puesto sobre el tapete el pavoroso problema de las defensas nacionales ante el ataque de los conquistadores prepotentes. (...)

Qué es lo que ha fracasado en esta hecatombe de principios sociales? La educación, la ciencia? La guerra encendida en toda Europa es explicada por muchos como fenómeno de industrialismo. No será más bien un fenómeno de educación mal orientada, como una consecuencia del culto desmesurado del militarismo, del atletismo de la educación general, del utilitarismo a outrance, del exitismo, contrapuesto a los principios de libertad y de respeto por la libertad colectiva e individual? (...)

Cualquiera que sean las causas de aquel desastre de principio, de libertades y de vidas humanas, una consecuencia nos alcanza: la tendencia a la militarización de las fuerzas sociales.

Los pensadores por sus lados y el buen pueblo por el suyo, por patriotismo y por instinto, sustentan la idea de que será necesario en adelante convertir en soldados los ciudadanos y en cuarteles las escuelas, para ponerse al abrigo de los pueblos salteadores de naciones. (...)

Es claro que el asunto tiene sus grandes proyecciones en la orientación educativa que se dará a la escuela del porvenir, también lo tiene de inmediato en la educación física escolar

¿Deben los procedimientos militares entrar a las aulas y apoderarse del cuerpo de los niños y de la mente y de los corazones? Tal ha sido la tendencia educativa de siglos pasados que produjeron los batallones escolares y que resucitan hoy con los boys scouts, no con los que ideara Baden Powel, sino con los inocentes enmascarados que cargan un fusil de madera o de verdad y que triunfan en los barrios suburbanos.”(Romero

Brest. E., 1915, “Relaciones de la Educación física con la Militar en la Escuela”, *Revista de la EF*, Año VII, N° 3 y 4, p. 91-94)¹⁹

Los argumentos en tensión en la década de 1920.

Alrededor del año veinte, el Instituto de Educación Física reinicia la publicación de la *Revista*. Hacerlo parece una necesidad de las autoridades de la escuela de formación de profesores ante lo que identifica como un momento de cuestionamiento a su tarea. Éste proviene de otros actores del campo de la *cultura física*, ajenos a la escuela pero con intereses sobre el sistema educativo.

Nuevamente, como en su nacimiento, la *Revista* comienza exaltando el valor de la *educación física*, refuerza la retórica de la educación integral, la salud y las necesidades sociales, pero en esta ocasión lo que se defiende como necesario y valioso es la versión de la *cultura física* seleccionada y metodizada por el Sistema Argentino y difundida en la escuela de formación de profesores.

La *Revista* se aboca a enfatizar el carácter científico de la asignatura, y demostrar que la Escuela de formación de profesores está atenta a los cambios culturales. Este énfasis en pro de la *educación física* metodizada y pedagógica, esta necesidad de recordar y homenajear lo hecho por el Instituto, permite inferir el estado de la lucha dentro del campo de la *cultura física*. Corresponde al año 1924 la creación de la Comisión técnica ad hoc, para “que asesore al gobierno sobre el sistema, método y procedimiento de educación física que convenga adoptar”.

La *Revista* misma informa a sus suscriptores sobre el nombramiento de la Comisión y sobre el Despacho que realiza. La componen el Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial; el Director del Instituto de EF, un representante del Ministerio de Guerra, uno del Ministerio de Marina y un experto en la materia. Luego se amplía por decreto con: un delegado del Departamento Nacional de Higiene, un delegado del CNE (Valentín Mestroni); el Presidente de la Universidad Nacional de La

¹⁹Discurso pronunciado en la colación de grados del Instituto el 9 de octubre de 1915, en cuya ceremonia están presentes el Ministro de Instrucción Pública y el de Guerra.

Plata (Benito Nazar Anchorena), el profesor doctor Enrique Pietranera; el profesor doctor Bernardo Houssay; y el Director de plazas y ejercicios físicos de la Municipalidad (Sr. Arsenio Thamier).

La presencia de Romero Brest y algún otro pedagogo afín en la Comisión no debe llevar a engaño sobre su origen, misiones y funciones. El decreto de designación de la comisión tiene entre los considerandos las siguientes justificaciones:

“1° que según el informe de la Oficina de Estadística que corre a fs. 4 y 5 de estas actuaciones, desde la fundación del Instituto se han graduado (...) 1031 profesores y, además se han expedido certificados de aptitud como consecuencia de los cursos temporarios del mismo a 420 personas, de cuyo total, sólo 42 han sido empleados en los establecimientos de educación del país, teniendo los 1409 restantes otros títulos de competencia; lo que demostraría o una despreocupación oficial por el porvenir y aprovechamiento de profesionales que el Estado costea y gradúa, dando fe de su capacidad; o una manifiesta insuficiencia de esos graduados para responder a la función de educar la salud y aumentar el vigor de la juventud estudiosa del país, que determinó la creación de Instituto.

2° Que sin perjuicio de que haya podido existir cierto margen de tolerancia para profesores de educación física sin título o con un título extraño o inferior, en las designaciones del estado y de los establecimientos particulares, no puede hacerse radicar allí la causa principal de esa falta de utilización de los docentes oficiales en la materia. La Inspección hace notar que tampoco gravitan ellos ni tienen influencia apreciable en el amplio campo de los deportes, a pesar del incremento de los mismos en el país, lo que significa que carecen de condiciones necesarias para asumir virtual y efectivamente la dirección del grave problema educacional físico de la nación; en cambio están formando un proletariado de progresivo crecimiento, sin ubicación posible de sus actividades, no obstante el propósito gubernamental que informa el decreto de 13 de diciembre del año pasado.(...)” (*Revista de la Educación Física*, 1924, Año 4, N° 17 y 18)

Estas críticas, el avance del deporte como práctica popular y con tendencia a masificarse, y la necesidad de mantener al Instituto a la altura de las circunstancias y las épocas, pueden explicar en parte la cantidad y calidad de los artículos que refieren a los juegos y deportes como contenidos de la *educación física* en los números de la *Revista* de la segunda y tercer época. Y en lo que respecta a los argumentos a favor de la materia, el soporte científico y la labor de producción de conocimiento que se lleva a cabo para desarrollarla. Argumentar sobre los fundamentos científicos y dar cabida y pedagogizar el deporte son los temas recurrentes de la revista en esta década.²⁰

Si se clasifican y cuentan los artículos del Año I, el 50% de ellos se refieren a la retórica a favor de las bondades de la *educación física*. La mitad restante responde, en un 20%, a artículos que tratan sobre las *cosas enseñables* y el otro 30% desarrolla distintos planes de clases y pautas para la organización de torneos, es decir que aluden a los arquetipos de prácticas consideradas legítimas.

En el artículo de Redacción de Enrique Romero Brest, primera nota del primer número de esta etapa, la *Revista* explicita sus fines actuales.

“Hay en nuestro país muchas revistas que se ocupan de deportes, pero pocas son las especializadas que tengan un carácter realmente científico y didáctico. Aún en el extranjero no abundan, de modo que la influencia que ellas puedan tener sobre nuestro público es muy limitada sino nula. He aquí por qué creemos que se justifica la reaparición de nuestra revista de la EF. Se proponer llenar un vacío de la prensa didáctica y científica especial.(...) El trabajo del Instituto, único establecimiento en su género en el país y tal vez de América, exceptuando Chile (...) será nuestra base. Su laboratorio de fisiología, sus campos de práctica gimnástica, la labor de sus aulas, serán la

²⁰ El indicio de que son éstos los temas álgidos puede hallarse también en la sucesión de las tapas de los números del año 5. A partir del N° 26, la portada de la *Revista*, incluye una foto o ilustración. La del N° 26 presenta a tres alumnas en el laboratorio de antropometría haciendo una medición; en la del N° 27 la imagen reúne a varones en el Instituto jugando un partido de Pelota la Cesto; la del N° 28 son mujeres en el Instituto en una Carrera de Banderitas. La del N° 29 tiene como ilustración una imagen de un varón con una pelota de cesto en posición de lanzamiento al aro y dice *Copa estímulo*. En la del N° 30 hay una foto de mujeres en una acción de salto en el juego de Pelota al Cesto. En el N° 31, un hombre haciendo salto en alto de frente.

fuelle de información e investigación científica (...)”(Revista de la Educación Física, Segunda época, 1921, Año I, N° 1, p.1)

A partir de aquí y especialmente a lo largo de los ejemplares del primer año, se publican transcripciones de clases dictadas en el Instituto y “monografías científicas de investigación o comprobación hechas en el laboratorio” (p. 2), durante las clases de Fisiología experimental dictadas por la profesora Srta. Alzú. La finalidad es clara, el educador, el legislador y el sociólogo necesitan una interpretación exacta del momento social para orientar escolar y popularmente la *educación física* que el gobierno adopte.

“En consecuencia cabe resolver previamente dos problemas: uno científico y otro social. El primero es función de los laboratorios y está ya en vías de aclararse, con conceptos provisionales si se quiere, pero suficientemente precisos para basar en ellos un sistema y una orientación científica de la cultura física. Es así como sabemos que la educación física debe orientarse científicamente en los principios que he estudiado en otra ocasión, con los nombres de etapas anatómica, fisiológica y psicológica”(…) (Revista de la Educación Física, 1924, Año 4, N° 19, p. 184)

El primer año de esta etapa, también es prolífico en textos que exaltan el componente y la finalidad social y espiritual de la *educación física* ordenada según el Sistema Argentino.

“El problema de la educación física es ante todo un problema social más que puramente individual; es un problema de mentalidad más que de músculos de formación del espíritu más que de la energía física. (...)”

Es también una cuestión social, una cuestión de patriotismo, por que puede ser el medio de expandir las fuerzas y las energías de la raza y de la patria en bien de la humanidad. Cada pueblo, cuando sus sentimientos y su civilización son elevados, contribuye a la felicidad de la humanidad. Nuestro pueblo tiene su papel en este sentido, pero de ello hablaremos en otro momento.”(...) (Revista de la Educación Física, 192, Año I, N° 2, p. 73/74)

Si bien la obligatoriedad de la educación (a la que todos parecen adherir) aportaría el orden, condición básica para la construcción y el progreso de la nación, también se constata en el campo particular de la *cultura física* la tensión entre los diversos actores sociales por definir de qué se trata la nación, cómo se gobiernan las poblaciones más eficientemente y de qué modo lograr adhesión y consenso en el trabajo de producir un país moderno e integrado “al concierto de las naciones”. La *Revista* parece contener también definiciones para todo ello

“ (...) Concibo la patria, la hegemonía de la patria argentina en esta América de la libertad, preveo su futura espléndida grandeza, su futura acción humanitaria, paladín de la justicia y de la paz entre sus hermanas y entre todos los hombres del mundo que busquen saciar su hambre y su sed y calmar sus ideales de la más grande y de las más alta humanidad.

La Argentina tiene esta misión civilizadora, impuesta hoy por sus hijos y visionada por sus padres seculares. En ella está su grandeza y ese es el ideal que perseguiremos si queremos servirla y honrarla dignamente.

- Formemos el hombre en ese ideal.
- Templemos sus músculos para la acción
- Elevemos su mente.

También nosotros tenemos en ello una misión que cumplir.

- La base humana será obra nuestra
- El músculo y el cerebro en el esfuerzo psico-motriz nos pertenece
- Silenciosamente, modestamente, en estas salas desconocidas se elaboran los puntales de esa futura grandeza, porque aquí aprendemos a temprar el instrumento del trabajo: el músculo y el motor que guía el músculo: el cerebro.”

Aprovechemos las cualidades del hombre argentino para intensificarlas; a su vivacidad latina unamos la perseverancia anglo sajona.

Esto lo podemos hacer nosotros actuando sobre el músculo que es la proyección al exterior del neurón motor y el brazo eficaz del neurón psíquico.”(*Revista de la Educación Física*, Año II, N° 5 “Alocución patriótica a los alumnos de a Escuela de Educación física por el Director”, p. 242)

Sin embargo, a finales de la etapa de conformación del código disciplinar las objeciones no se depositan sobre las justificaciones científicas ni pedagógicas. La primer crisis que parece afectar a la matriz disciplinar, y que es evidencia del diálogo entre la asignatura y la cultura se asienta sobre los contenidos.

2. Los contenidos

Escribir la historia de la *educación física* escolar y a la vez teorizar sobre ella, coloca la tarea dentro de las preocupaciones señaladas por Butterfield (1965)²¹ que advierte que el estudio de los hechos con un ojo en el presente puede ser la fuente de todos los pecados y sofismas en historia. Sin embargo, se entiende aquí que la teoría no afecta el proceso mental del historiador, ni es externa al estudio de la educación del pasado, sino un requerimiento de la reconstrucción histórica (Hodysh,s/f)²². Por ello, aún cuando el término *contenido* en tanto conjunto de “conocimientos y ocupaciones escolares” (Palamidessi, 2001) resulta anacrónico para la época en que se sitúa esta investigación, se ha mantenido esta denominación para este apartado dada la definición operacional del código disciplinar.

Entendiendo que el historiador debe ir más allá de la preocupación por el presente, haciendo foco en criterios empíricos al evaluar la evidencia, se toma en tanto recaudo metodológico, la premisa de estar atenta a cómo y por qué las diversas actividades físicas que proponen los textos comienzan a existir o mencionarse como ocupaciones escolares dentro de la asignatura *educación física*.

Algunos textos utilizan el término *método* para nombrar al conjunto de cosas enseñables y sus modos particulares de transmisión también. En otros se utiliza el término *método* para estudiar comparativamente los tipos de actividades físicas y sus modos de enseñarlos existentes en Europa (método sueco, francés, alemán).

²¹ Citado por Hodysh, H., en “Theory and practice in the History of Education: some metatheoretical reflections on the principles of historical research. Mimeo (s/f)

²² Op cit. p 10

Cada método o sistema parece diferenciarse primordialmente por el tipo de ejercicios, y la inclusión o no de juegos y *sports*.²³ También presentan algunas diferencias en cuanto a los modos de conducir la enseñanza

En los planes y programas para Escuelas Normales se identifica la aparición de los términos *método* y *sistema* en relación a las prescripciones sobre el modo de abordar la enseñanza en la escuela²⁴. Del análisis de aquella fuente puede decirse que en el ámbito escolar, se entiende por *sistema* “a los modos de organización de la enseñanza que resulta de combinar cierta estructura de la clase (dada por la proporción y relación entre maestro y alumno/s) con cierta organización de los saberes a enseñar. Los sistemas son cuatro: individual, simultáneo, mutuo y mixto” (Aisenstein, 2000, p.36). El término *método* alude a la manera de poner a los alumnos en contacto con los conocimientos, es decir la forma que asume la enseñanza, por ejemplo: sucesión de preguntas y respuestas, exposición del maestro y repetición de los alumnos; observación de objetos y descripción de sus características, demostración del maestro y repetición por parte de los alumnos, etc..

Sin embargo, cuando Romero Brest elabora su versión de la *educación física* la denomina Sistema Argentino. Algunos historiadores también prefieren ese término para referirse a las diversas conformaciones de la *cultura física*, gimnástica y/o deportiva, creadas contemporáneamente en el mundo europeo occidental. (Langlade y Langlade, 1970; Mandell, 1984).

a. Los elementos de la cultura física

El término *cultura física* es prominente en el discurso sobre el cuerpo y la actividad física en el siglo XIX y el temprano siglo XX proveniente de los sistemas gimnásticos europeos. Su uso ha sido dejado de lado en la actualidad, a favor del término *actividad física*, y recluido para describir las acciones de aquellos que se dedican al físico

²³ En los manuales aparece reiteradamente el término *método* y no *sistema*, aunque Romero Brest denomina al suyo Sistema Argentino.

²⁴ En Aisenstein A. (2000) “Las ciencias exactas y naturales en la escuela. Una mirada desde el currículum (1870-1983)”, en Gvirtz S. *El color de lo incoloro. Miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

culturismo²⁵. Como fuera señalado, esta investigación recoge la propuesta de Kirk (1999) de recuperar la noción como elemento útil para teorizar las relaciones entre grupos de prácticas, que envuelven formas institucionalizadas de actividad física y prácticas corporales especializadas. La *cultura física* puede ser pensada a la vez, como una de las fuentes de producción y reproducción del discurso sobre el cuerpo, interconectando sistemas de símbolos relativos a la construcción de sentidos relativos al cuerpo humano.

Partir de la definición de *cultura física* resulta fundamental para este proyecto que se inscribe en los estudios sobre los procesos de escolarización del conocimiento, y se propone describir el producto resultante del proceso de recontextualización de los saberes producidos, validados y aceptados por actores de los diversos campos, a los efectos de su transmisión y reproducción al interior de las escuelas (Popkewitz, 1998).

Los manuales relevados dan cuenta de un momento en el proceso de conocimiento e intervención pedagógica sobre los cuerpos. Señalan el abandono del concepto de cuerpo como conjunto de “humores maleables”, que se enderezan o modelan por medio de los masajes y el fajado, y el establecimiento de la idea de cuerpo como sistema de palancas y músculos que tiene la potencialidad de conformarse y corregirse a sí mismo por medio del ejercicio (Vigarello, 2005).

Los textos presentan una instancia de esa selección y recontextualización de prácticas para educar y corregir el cuerpo. Es en la comparación entre los diversos manuales donde se manifiesta (en alguna etapa más que en otra) el contrapunto de perspectivas y concepciones al interior del campo de la *cultura física*, y que son articuladas por el discurso de las ciencias biomédicas y sociales.

Muchos de ellos presentan la definición de un método, unos contenidos y una forma de enseñanza que contienen diferencias entre sí, sin dar cuenta de los otros, y dejando pendiente la tarea de homogeneizar los contenidos (aspecto sobre el cual, posteriormente, los distintos actores del campo de la *cultura física* pugnarán por

²⁵ Entendido como el desarrollo máximo y armónico de la musculatura corporal con fines estéticos.

definir). A continuación se presenta una muestra del “detalle de las cosas enseñables” tal como son nombradas en los textos.

“Creyendo que la cultura física puede asegurarse más expedita y provechosamente en su integridad que en pedazos y remiendos, el autor ha intentado hacer completo este libro de ejercicios gimnásticos, con voces de mando y clases de movimientos sistemáticamente arregladas, abrazando todos los ejercicios necesarios para los pulmones, la voz, los órganos vocales, las coyunturas, los tendones y los músculos.

La parte primera, titulada Calistenia, expone el curso de ejercicios más extenso y variado, sin auxilio de aparatos, que se ha publicado.(...)

La parte Gimnasia, presenta más ejercicios con varas, palanquetas, mazas argollas manuales, que todos los demás libros de este arte. (...).” (Watson, 1887, p.10)

Practicada desde la niñez y con regularidad la gimnasia de base científica puede ampliar los diámetros del pecho, mejorar la nutrición de los músculos respiratorios y contribuir al desarrollo de los pulmones. En épocas en que el temor a la tuberculosis promueve una batería de prescripciones sanitarias, la gimnasia toma una importancia pedagógica complementaria, no solo rectifica la postura sino que previene o defiende al organismo contra la tuberculosis pulmonar.

La gimnasia (sueca) aparece entre nosotros, no como una ciencia sino como un arte. Sus orígenes son enteramente acrobáticos. Su ideal es formar un hombre excepcional, atleta ó acróbata. Mide a la circunferencia de los bíceps con orgullo y tiende en convertirse en espectáculo y á obtener aplausos.

En el Norte, la gimnasia ha llegado a ser una ciencia exacta en la que se diferencia escrupulosamente la educación física del atletismo y de los títeres. El primero se propone impulsar al límite extremo la fuerza muscular, sin preocuparse por las consecuencias, muchas veces funestas, de tales excesos. Los títeres no buscan más que lo extraordinario y producen la ilusión de una admirable cultura de la fuerza y de la energía, siendo así que

muchas veces no es mas que una nueva adaptación del hombre a ciertas prácticas anormales.

La educación física (...) se dirige a todos, a los débiles como a los fuertes, no se propone más que el perfeccionamiento de un hombre cualquiera y emplea la gimnasia científica como uno de los medios para llegar a ese excelente fin.” (Kumlien y André, 1914, p.5-6)

Pero los ejercicios circunspectos de la gimnasia y la calistenia, concentrados en la adquisición (o recuperación) de la curvatura normal de la columna, no son el único tipo de práctica posible en una pedagogía del cuerpo basada en la higiene. Los juegos también lo son.

“Hace varios años ya que los ejercicios físicos se han incluido en los programas escolares y que su importancia se ha reconocido para la mujer; pero pocos años hace que á los juegos de movimiento se les ha dado el lugar que les corresponde; es decir, considerarlos como el complemento de la educación física metodizada, como ejercicios natural, instintivo, que á las ventajas higiénicas reúne la de la amenidad y la influencia moral.

El juego es el ejercicio por excelencia para las niñas de los grados infantiles, es el complemento para los ejercicios de los grados elementales y el ejercicios recreativo para los superiores.(...)” (Wernicke, 1904, p.6)

“El juego comporta un conjunto de trabajos, deberes y obligación individuales e intelectuales de cada sujeto. Intensifica en general todas las funciones y aumenta la salud.

El fundamento más común del juego es una lucha. Esto solo, importa el empleo de aptitudes psíquicas para la ejecución y el cumplimiento exacto de cada deber que inesperadamente se presenta. El músculo debe responder al excitante nervioso con prontitud, precisión, habilidad y destreza. La mente debe estar serena y la sangre fría, para juzgar los hechos y decidirse a la acción (...)

Los juegos puestos hasta ahora en ejecución en las escuelas, que desarrollamos más adelante, se pueden dividir en: juegos intensos, rápidos y

lentos. Estos últimos siempre hay que completarlos con carreras para obtener sofocación.

Juegos intensos: mancha flexionada o sentada; mancha cadena; mancha cruzada, mancha suspendida, mancha elevada, mancha caída, cigüeñas y ranas, pelota al cesto.

Juegos rápidos: pelota sueca, caza al tercero, lobo renco, rescate, desafío, carreras de las banderitas, pelota envenenada, el cazador y sus ayudantes, pelota al blanco, el distraído el guardián.

Juegos lentos: Pelota cazadora, todos firmes, toma de la bandera, pelota en fila.

Manchas. La mancha es un juego sofocante en corto tiempo. Su finalidad fisiológica es la intensificación de la función respiratoria, pero con diversas variantes puede aprovecharse el hacer con estos juegos ejercicios torácicos, de equilibrio o del tronco. (...)” (Gordon, 1914, p.115 -117)

Dado que la salud y la eficiencia en los movimientos supone aprovechar al máximo la energía que provee el oxígeno a los músculos, otras actividades, dinámicas como los juegos pero posibles de adaptar a edades más pequeñas, son también incluidas para la *educación física*.

“Las Rondas Escolares son una forma de ejercicios que hemos preconizado desde tiempo atrás con el objeto de asociar, en la escuela primaria, el canto a la gimnástica.

Nos hemos inspirado para ello en los juegos infantiles, conocidos popularmente con el nombre de ‘Rondas’, que frecuentemente practican los niños de todos los países, con cantos más o menos lógicos acompañados de movimientos alusivos a lo cantado. (...)

(...) Y nos hemos preguntado si no sería posible que una vez metodizadas, con arreglo a exigencias fisiológicas que preconiza el sistema argentino, sin quitarles el fondo infantil (...) no prestaría un verdadero servicio a la causa de la educación física como medio de propagación extraescolar de todos los agentes que la escuela use. Y esta manera de interesar a los niños, obligándoles en sus juegos a practicar ejercicios racionales, en vez de

movimientos que no responden a un concepto estético ni higiénico, como son los que exige la ronda común, nada tiene de imposible y por el contrario mucho de factible, en la teoría, por lo menos.” (Romero Brest, prólogo al libro de Gordon, 1913, p.11-12).

Y una vez descubierto que el sitio efectivo de la respiración son los intercambios periféricos que se dan a nivel de cada músculo, no es suficiente agrandar el pecho para almacenar mucho gas. Mejorar la economía de las oxidaciones requiere echar mano de todo tipo de ejercitaciones en las que se ponga en marcha el mecanismo del consumo y reposición energéticos de los tejidos (Vigarello, 2005). Entre ellas están los movimientos naturales.

“(…) Los deportes son, ante todo, ejercicios naturales a los que se trata de comunicar perfección, la duración larga y un acierto que constituye su excelencia, dad muchas veces su dificultad práctica. (...)”

La marcha, la carrera, el salto, el lanzamiento de objetos, el levantamiento de pesos, la natación, el remo y todas las luchas deben obedecer siempre a la ley de economía, es decir, al empleo juicioso de nuestros esfuerzos para obtener su máximo rendimiento con la menor cantidad de fatiga.

No se trata de inventar nuevos pasos, sino de ejecutar a la perfección los que han establecido las generaciones humanas guiadas por su solo instinto y que, mejorados sucesivamente, se manifiestan en toda su belleza en los individuos escogidos.” (Demeny, 1917, p.80).

La lista de *cosas enseñables* que se acaba de presentar es variada en la denominación, y en el tipo de actividad física que suponen, pero se caracteriza por presentar a todas ellas bajo la forma y el nombre de *ejercicios*. Son ejercicios tanto los movimientos analíticos de la calistenia como la síntesis que suponen los juegos y deportes. A los efectos de ser incluidas en el mapa de contenidos escolares, y respondiendo al criterio de que es el ejercicio el que educa el cuerpo, las prácticas corporales se transforman. En este proceso de homogeneización, algunas de ellas, como por ejemplo los juegos, las rondas y el deporte pierden su cualidad lúdica y competitiva (en el caso de este último) en tanto significaciones originarias y son dotadas de un único sentido: el de actividad

metódicamente seleccionada, graduada y secuenciada con fines fisiológicos, higiénicos y finalmente, pedagógicos.²⁶ Bajo la denominación ejercicios, el discurso pedagógico ubica a las siguientes ocupaciones:

- “1° Juegos educativos (primera infancia) (...)
- 2° Juegos intensivos (segunda infancia y juventud) (...)
- 3° Ejercicios deportivos (adolescencia) (...)
- 4° Deportes (edad adulta) (...) (Tissie, 1899, p. 460)

Dentro de la serie se destacan, por la discontinuidad que representan, las obras de Herbert y Demeny, dos especialistas franceses que, si bien no comparten entre sí todas sus ideas, tienen en común considerar a la *naturaleza* como fuente de los movimientos a enseñar o ejercitar.

Aun cuando la *cultura física* entra a la escuela como ejercitación, y esto es común en todo este período, Hebert²⁷ y Demeny marcan una diferencia. Sus ejercicios reconocen como fuente a los movimientos humanos que ellos denominan *movimientos naturales*. Éstos estarían conformados tanto por aquellas acciones que derivan de las posibilidades constitutivas del cuerpo y del ser humano, en tanto especie (la carrera, la marcha en bipedestación, el salto), como de las formas culturales que ha desarrollado para la supervivencia a partir de esa base especial (el lanzamiento de objetos, el levantamiento de pesos, la natación, el remo) (Soares, 2003).

“El hombre, como todo ser viviente, debe tender a su desarrollo físico integral por la sola utilización de sus medios naturales de locomoción, de trabajo y de defensa. Esta utilización es obtenida por la práctica razonable de los ejercicios que nosotros denominaremos en bloque utilitarios indispensables y que constituyen los verdaderos ejercicios educativos. Estos ejercicios forman ocho grupos distintos que son: la marcha, la carrera, el

²⁶ Esta idea de homogeneización de disciplinas diversas y de transformación cualitativa de los contenidos en el proceso de escolarización del conocimiento puede también hallarse en el trabajo de Gvirtz, S. (1999) *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930-1970*. Eudeba, Buenos Aires.

²⁷ Nombrado como Jorge Hebert en la versión relevada, que fuera traducida por el Tte. Coronel Mauricio Bonzon y en los talleres gráficos Luis Bernard de Buenos Aires.

salto, trepar, levantar, arrojar o lanzar, defensa natural (box y lucha), y por último natación.

La marcha la carrera y el salto constituyen los ejercicios naturales por excelencia, y son los más indispensables de todos. Pero basta reflexionar un instante para comprender que estas ocho clases de ejercicios son todas útiles en grados diferentes en todo el curso de la existencia” (Hebert, 1927, p. 12).

En este punto resulta importante señalar la discontinuidad, en términos de diferencia, entre ambos puntos de partida en el diseño de los ejercicios que componen lo enseñable. Para los primeros, los ejercicios, cualquiera sean, se diseñan a partir de considerar las condiciones, posibilidades y funciones orgánicas y/o las partes del cuerpo en tanto aparato esquelético-muscular. Por su parte Herbert y Demeny reconocen en la *educación de los movimientos naturales* una lista de ejercicios y entienden que la tarea de la *educación física*, para el *ser civilizado* (es decir no natural o aborigen), es la educación de ese movimiento, la adquisición de destrezas, flexibilidad y dominio de sus actos motores.

“Si investigamos como los más notables ejemplares de la raza humana adquieren y conservan su perfeccionamiento físico, se descubre que este resultado es la consecuencia natural de una actividad constante y diaria. Esta se ejerce por la práctica regular y continua de toda clase de ejercicios utilitarios indispensables sin excepción y más particularmente por los ejercicios naturales o d desplazamiento: la marcha, la carrera y el salto.

Entre los no civilizados, esta práctica no ocurre evidentemente de una manera metódica; ello resulta de ocupaciones y trabajos diversos que nos son más que combinaciones más o menos variadas de toda esta serie de ejercicios: caza, pesca, expediciones guerreras u otras, etc. (...)” (Hebert, 1927, p.13).

A la vez aconsejan a aquellas personas, que por las condiciones de la vida en las sociedades modernas y urbanas están alejados de la naturaleza, que:

“Para combatir un defecto hereditario, una deformación, o para remediar una condición anormal cualquiera, el ser civilizado debe apelar a la fisiología y acompañar los ejercicios ordinarios de marcha, de carrera, de salto, de trepar, con los ejercicios convencionales de los miembros del tronco que produzcan efectos determinados sobre las diferentes partes del organismo; por ejemplo fortificar las paredes abdominales, agrandar la caja torácica, o que permitan remediar las deformaciones o defectos más comunes , pecho entrante, espaldas salientes, dorso encorvado.” (Hebert, 1927, p. 23).

Estos mismos autores se ocupan de señalar sus diferencias con lo anterior en relación a los modos de corregir el cuerpo

“En su espíritu, el método natural es totalmente opuesto al de las otras teorías o sistemas de educación o adiestramiento. Lo esencial en este método natural no es sino accesorio en todos los otros. Estos últimos proceden por análisis; para obtener el desarrollo general del organismo buscan sucesivamente el desarrollo parcial de los diferentes órganos y grupos musculares. He aquí un error fundamental que contraría las leyes de la naturaleza. El perfeccionamiento fisiológico, lo mismo que el simple desarrollo del sistema muscular, debe ser la consecuencia natural de un trabajo de coordinación, resultante de la práctica de ejercicios para los cuales el hombre está especialmente constituido, y preferiblemente, de aquellos que interesan al corazón ya los pulmones, y no por el resultado de ejercicios convencionales de efectos localizados”. (Hebert, 1927, p.33).

En el medio local, el manual de Franco (1926) adhiere explícitamente a la corriente de los *movimientos naturales* y se expresa en el mismo sentido que los franceses en la comparación sobre los beneficios de ambas propuestas

“El juego, es la práctica inconsciente del ‘ejercicio muscular; sus fundamentos, los instintos del niño; sus efectos: higiénicos, fisiológicos y educativos. Las actividades naturales de empleo usual, como marchar,

correr, saltar trepar, levantar y lanzar pesos, laxarse, nadar, trabajar en la huerta, etc., de aplicación en el trabajo diario o como medios de locomoción, complementan los fines y los beneficios del juego dando valor utilitario a la educación física. Es lo que preconiza en Francia el señor Georges Hébert con su ‘Sistema natural’ no poco difundido.(...)

Los juegos, practicados con frecuencia en la infancia y nos los ejercicios gimnásticos analíticos, haciendo gustar la cultura física, infiltrarán a los futuros hombres el amor a los deportes desinteresados. Este amor los salvará del agotamiento nervioso en el trabajo intelectual, de la vida malsana en el taller o de la existencia sedentaria en la oficina.” (Franco, 1926 p. 19-20).

b. Los efectos de cada cosa enseñable

Tal como fuera señalado anteriormente la valoración de la asignatura para el curriculum escolar parece radicar en los resultados que puede producir sobre los cuerpos de los alumnos, de allí que los manuales explicitan la riqueza o particularidad de las conquistas posibles de obtener con su enseñanza. A lo largo del periodo estudiado, y acompañando los cambios en el discurso pedagógico esquematizados anteriormente, los manuales reconocen diferente localización e impacto de los efectos, según cuáles sean los *contenidos* seleccionados:

Sobre la fuerza y apariencia del cuerpo

“Calistenia, palabra compuesta de dos voces griegas KALOS, que significa bello, y STHENOS, fuerza, es el nombre aplicado en esta obra a un extenso curso de ejercicios ejecutados sin el auxilio de aparatos técnicos, destinado a favorecer en todas direcciones las coyunturas, dar agradable y gracioso aspecto de firmeza, seguridad y destreza en las posiciones y en el uso de los miembros, y asegurar la belleza física, la fuerza muscular y la salud.” (Watson, 1887, p.10).

Sobre el cerebro

“ Hoy no me ocuparé especialmente de aquellos movimientos capaces de modificar la circulación y la nutrición del cerebro, sinó de aquellos que

pueden modificar la organización cerebral y la mentalidad por un mecanismo fisiológico diferente. Los primeros efectos son del resorte más inmediato de la higiene general del ejercicios, los segundo afectan más específicamente á la higiene cerebral.” (Romero Brest, 1904, p. 41/42).

Sobre la ejecución

“Se deben buscar en los ejercicios deportivos las cualidades de ejecución que preconizamos en los movimientos elementales simples.” (Demeny, 1917, p. 80)

Pero la corrección de los cuerpos o la educación a través de los ejercicios no sólo ejerce su efecto sobre la base material, sean los músculos o el organismo todo, sino que modelar lo cuerpos es también dar forma a las posibles direcciones de las conductas, por lo que se esperan también otros efectos.

Sobre la mente y la voluntad

“Esta es la razón de por qué la Calistenia es no solamente un medio de desarrollar el cuerpo, sino también al hombre intelectual y espiritual. La mente aprende a gobernar el cuerpo, y todos los miembros y las articulaciones se habitúan a prestar una pronta y fácil obediencia a la voluntad.” (Watson, 1887, p.10).

Sobre la moral

“Por otra parte, la educación física bien comprendida y bien aplicada constituye una fuente preciosa é inagotable de moralidad, tanto más que sus procedimientos son verdaderamente prácticos y por lo tanto, gozan de los caracteres que hacen duradera y real una acción educativa, condiciones de que adolecen en general todos los otros agentes de la educación moral en la escuela.” (Romero Brest, 1904, p.72-73).

Contra la moral

“Pero si por el contrario, es el interés basado en un premio material en oro u oropel ó el afán del aplauso inconsulto de la muchedumbre, el que guía y

determina el esfuerzo, se pervierte el fin de la verdadera educación y el valor psicológico del sport se pierde o se aprovecha mal. (...)

Tal cosa sucede en los torneos atléticos (...)

Que decir de las exhibiciones escolares, ridículas en sus pretensiones de arte y que provocarían solo sonrisas, si no se jugara en ellas algo muy serio y muy fundamental: la educación moral de los niños. (...)

Y estos movimientos falsos, y psicológicamente inadecuados en su mayoría (...) se automatizan y se establecen perennemente en asociaciones difíciles de modificar, y crean hábitos morales aún mas arraigados y más perjudiciales.” (Romero Brest, 1904, p.77-78).

Sobre la caballerosidad y la hombría

“Para obtener un buen éxito se requiere que esta cultura sea inculcada al individuo desde la infancia, en la escuela, con el aprendizaje de las primeras letras; así llegarán a adquirir la caballerosidad y la hidalguía que resultan del buen empleo de la destreza, del valor y de la disciplina.” (Thamier, 1907, p. 11).

Tal como lo explicitara Romero Brest en su Conferencia Doctrinaria ante los maestros del Consejo Nacional de Educación, la *educación física* se orienta a cuatro fines: estético, físico, moral e intelectual. Si sus resultados se limitaran solamente a lo anatómico y fisiológico su misión social en la escuela no estaría cumplida.

En sintonía con lo planteado en el manual de Franco (1926), en todas estas propuestas *el placer* es el elemento que se agrega para perfeccionar, mejorando cualitativamente, el efecto de toda la ejercitación.

“Pero no hemos expuesto todavía la objeción más poderosa. La gimnasia es inferior a los juegos como cantidad de ejercicios muscular, y le es también inferior y esto es lo importante, bajo el punto de vista de la calidad. Esta falta relativa de placer, causa de que se abandonen al poco rato los ejercicios artificiales, influye para que éstos no produzcan sino efectos muy mediano en el organismo. La idea vulgar de que con tal que se obtenga la misma

suma de ejercicios corporal importa poco que éste se agradable o no, encierra un grave error. La excitación cerebral acompañada de placer, ejerce en el cuerpo una influencia en extremo beneficiosa.” (Franco,1926, p.12).

Corresponde señalar que es en la consideración de los efectos de las ejercitaciones sobre sus destinatarios donde la marca genérica masculina opera más claramente. Si bien en acotadas menciones y hasta aún dedicándoles un capítulo en alguna obra se menciona a la mujer, el discurso es predominantemente masculino. La *educación física*, en este período parece escribirse eminentemente para los hombres (y quizás sólo para algunos de ellos). Con esto quiere señalarse que esta escritura, que nombra al alumno o los alumnos en primera persona del singular o del plural y en masculino, no debe entenderse como la consideración de todo el universo de destinatarios reales. Y esta idea se refuerza a partir de dos elementos. Por un lado las fotos e ilustraciones, que son casi totalmente de cuerpos de jóvenes u hombres, y éstos se ajustan a un modelo viril y, en general fuerte. Por otro, las acotadas líneas o apartados dedicados a la *educación física* de la mujer, en los que específicamente se resalta la necesidad de realizar adecuaciones en los ejercicios dedicados a ellas.

c. Clasificación de los ejercicios

La necesidad de tipificar y organizar los ejercicios para la enseñanza pone en juego la riqueza de los argumentos y las justificaciones. A partir de ellos las cuestiones a enseñar asumen diversas clasificaciones. La anatómica es una.

“Las divisiones generales de la Calistenia abrazan: Pecho, hombro, codo, brazo y mano, cabeza, cuello, tronco y cintura, rodilla, pierna y pie y ejercicios combinados.(...)” (Watson, 1887, p.25).

Este criterio según el cual se parcelan los movimientos corresponde a la etapa de elaboración de una nueva teoría de la postura. Ésta deja de ser entendida como resultado de la constricción de corsés, fajados y aparatos ortopédicos sobre cuerpos preferentemente estáticos. Hacia fines del siglo XVIII y comienzos del XIX la posición

recta es objeto de una producción discursiva especializada que “se expresa en los términos eruditos de la anatomía” (Vigarello, 2005, p.75). La postura se describe como el mantenimiento de una tensión entre partes que el análisis sobre los cuerpos se encarga de distinguir. Los ejercicios sobre cada una de ellas tienen como finalidad movilizarlas en forma equilibrada y pareja de modo de desarrollarlas simétricamente y prevenir deformaciones. Otras clasificaciones ponen el eje en el tipo de movimientos

“Los movimientos que el hombre ejecuta son espontáneos, naturales y artificiales, ó forzados; y por tan innegable razón, dividimos los ejercicios gimnásticos en espontáneos, naturales y artificiales.

Son espontáneos los movimientos elementales del cuello, hombros, espalda, cintura, y miembros, hechos diariamente en absoluta libertad y sin que nadie tenga que señalarlos, pues lo que hace la Gimnástica es reglamentarlos y embellecerlos

Son naturales la marcha, la carrera, el salto, la apreciación de los objetos por la vista, el oído, ó el tacto, y en resumen, todos aquellos que se practican en el natural comercio de la vida, sin que requieran aptitud ni vocación determinada.

Son artificiales o forzados aquellos que se enseñan y repiten con un fin utilitario especial, como la equitación, el velocípedo, los zancos, el patín, el remo, los juegos escolares, la Gimnásticas de aparatos y la médica, la esgrima, los ejercicios militares, etc. En resumen todos aquellos que se verifican con el concurso de instrumentos de alguna complicación con el fin de alcanzar una aristocracia muscular (...).

Nosotros aplicamos los tres al desarrollo del cuerpo, combinando su acción especial en la educación física de cada individuo para bien de la fortaleza ya armonía general.” (Fraguas, 1893, p.18-19).

A fines del siglo XIX estos movimientos parcializados, divididos artificialmente ya se combinan con otros ejercicios de diferente naturaleza a los efectos de componer el cuerpo recto. Pero las reacciones psíquicas, posibles de derivar de la ejercitación, también son tomadas como referencia

“He observado al mismo tiempo esos movimientos según las reacciones psíquicas de los individuos, que he creído poder dividir en tres clases principales: los pasivos, los afectivos y los afirmativos. Es decir sujetos de voluntad débil; de voluntad ya débil, ya fuerte, de voluntad fuerte. He tratado de crear así un método psicodinámico.(...)” (Tissie, 1899, p. XVIII).

Las citas anteriores permiten nuevamente reconocer la operación que realiza el manual en tanto en tanto texto pedagógico: cualquier actividad de la *cultura física* puede entrar al programa si se adecua a la forma que se diseña para la disciplina, que en este caso es la ejercitación física. Tal como lo indica el Dr. Romero Brest en su libro *Pedagogía de la Educación Física* (1915)

“Se llaman así ejercicios suaves, aquellos que no determinan en el sujeto, ni fatiga, ni sofocación, como serían: la marcha lenta y corta, una partida de croquet o de billar, etc. Ejercicios fatigosos los que provocan fatiga muscular, como la marcha sostenida, los ejercicios gimnásticos de pesos, los trabajos agrícolas, etc. Ejercicios sofocantes, los que producen sofocación, como la carrera, los juegos de carrera, los saltos repetidos, los sports en general.” (Romero Brest, 1915, p.14-15).

Y son las razones fisiológicas y las higiénicas las que avalan este proceso de transformación de las prácticas para su recontextualización en el texto pedagógico

“La selección de los ejercicios deberá hacerse, como es racional, con un criterio absolutamente fisiológico e higiénico (...) Hay que considerar a los ejercicios como agentes modificadores de las funciones, como medios y no como fines de la *educación física*. En consecuencia, son sus condiciones fisiológicas y sus aptitudes de aplicación, las que han de resolver su valor y su razón de ser en un sistema racional.” (Romero Brest, 1915, p. 98).

Indicios de esta misma operación aparecen en otros documentos, la serie de planes y programas. En todos estos textos el discurso pedagógico homologa bajo el concepto de *ejercicio* a las diversas las expresiones de la actividad física sistemática. Y esta

operación será propia de esta etapa de conformación de la asignatura, tal como puede apreciarse comparando las fotos que ilustran la tercera edición del libro *Gimnástica Fisiológica* de Romero Brest, publicado en 1911. El autor toma y elige fotos para ilustrar los tipos de ejercicios que componen el sistema. Una serie de fotos muestran a niños y niñas jugando (al rango, a la pelota voladora) pero el epígrafe de la imagen anuncia "ejercicios sofocantes" ó ejercicios de tronco".²⁸

“El juego es el ejercicio por excelencia para las niñas de los grados infantiles, es el complemento para los ejercicios de los grados elementales y el ejercicios recreativo para los superiores.(...)

(...) y para los grados superiores, aquellos juegos en los cuales intervengan los llamados por Lagrange *movimientos difíciles*, es decir, los que reclaman influjo nervioso, intervención del trabajo cerebral, combinándolos naturalmente con los juegos fáciles y que llegan a ser así el verdadero descanso intelectual.”(Wernicke, 1904, p.6-7)

A pesar de tener sus orígenes en movimientos tradicionales y naturales, o propios de los niños, la ronda es también sometida a la analítica del movimiento y a la geometría del espacio. Sus movimientos ritmados y lúdicos son traducidos en una sucesión de ejercicios (de tórax, brazos, equilibrio, tronco y respiratorios) ejecutados y secuenciados tomando como punto de partida de posiciones de piernas y actitudes de los brazos y manos. Considerado un instrumento a la altura de las condiciones físicas e intelectuales del niño de los primeros grados, mediante la ronda, y yendo de lo conocido a lo desconocido, se somete al niño involuntariamente, automáticamente, a un trabajo consciente. A través de ella, su voluntad, arrastrada por las formas externas del canto y de los movimientos en conjunto, emula a todos creándoles nuevas aptitudes que se reflejan más tarde en actos conscientes, fijando hábitos de labor y de lucha en busca de una sola aspiración: el bienestar común (Gordon, 1913).

²⁸ Posteriormente, la edición del año 1939 del mismo libro, conservará las fotos pero actualizará los epígrafes y los títulos de los capítulos que las incluyen. En esta ocasión se los referirá como juegos sofocantes y juegos de tronco

“El desarrollo de la ronda como clase de cultura física y como agente educativo, debe atenerse al rigorismo de la técnica en la metodización de los ejercicios con relación a su gradación:

1° Por la *dificultad mecánica*, en lo que correlaciona a la uniformidad de as marchas, sean o no en ronda, flancos, evoluciones, etc.

2° Por el *ritmo*, en su relación con el canto y el aire musical.

3° Por la *dirección del movimiento*, con relación a la letra y al sentido de la palabra.

4° Por la *corrección exigida*, a los fines de la mayor plasticidad.

5° por la *coordinación nerviosa*, exigida por el trabajo de los brazos, de las piernas o del cuerpo en la asociación del movimiento con la idea general del argumento de la ronda, su música y su letra.” (Gordon, 1913, p.23-24).

Este tratamiento fragmentado y a la vez minucioso de las acciones y movimientos que aparece en el texto pedagógico pueden entenderse como parte de una tecnología que permite que las relaciones de poder penetren materialmente en el espesor mismo de los cuerpos sin tener incluso que haber sido interiorizado con anterioridad en la conciencia (Foucault, 1979).

“...hay varias cosas que son nuevas en estas técnicas. En primer lugar, la escala del control: no estamos en el caso de tratar el cuerpo, en masa, en líneas generales, como si fuera una unidad indisociable, sino de trabajarlo en sus partes, de ejercer sobre él una coerción débil, de asegurar presas al nivel mismo de la mecánica: movimientos, gestos, actitudes, rapidez; poder infinitesimal sobre el cuerpo activo. A continuación, el objeto del control: no los elementos, o ya no los elementos significantes de la conducta o el lenguaje del cuerpo, sino la economía, la eficacia de los movimientos, su organización interna; la coacción sobre las fuerzas más que sobre los signos; la única ceremonia que importa realmente es la del ejercicio.” (Foucault, 1987, p.140/141).

Los arquetipos de enseñanza

En este apartado se incluyen aquellos componentes que dan cuenta, específicamente, de otro aspecto de las técnicas del dispositivo disciplinario que se hacen presentes en esta asignatura. Las sugerencias o indicaciones sobre los sistemas y métodos de enseñanza en las clases de *educación física* refieren puntualmente al emplazamiento y distribución de los individuos en el espacio y al control de la actividad, en tanto ajuste de los cuerpos y los movimientos. Es decir suponen una geometría del espacio, una analítica del tiempo y una detallada referencia a la composición del cuerpo y los gestos.

a. La instrucción de la ejecución

Una de las primeras aplicaciones de las categorías de las ciencias para la enseñanza queda explicitada en el proceso de clasificación de los alumnos. Sea porque la instrucción exige reunir a los semejantes para la ejecución de ejercicios en parejas, cuyas fuerzas deben estar equilibradas, o para separar a los diferentes que deben recibir un tratamiento particular, varios autores consideran necesario ubicar a los alumnos en un cuadro de coordenadas que permita inicialmente dar a cada uno un lugar en función de sus dimensiones corporales y capacidades físicas, y también de sus cualidades intelectuales y morales.

“Para ejecutar bien las clases de movimientos según las diferentes posiciones, los estudiantes deben estar colocados en un orden determinado, que se llama *formación de clase*. La formación depende de la *especie* de ejercicio, y también del *lugar* del ejercicio. Cuando el espacio lo permite, todos los estudiantes han de estar colocados en fila.” (Watson, 1887, p.15).

“Los más fuertes se colocan delante para que los demás se guíen por ellos. Además un pasante se pone al frente de cada grupo y enseña los movimientos. También rectifica los movimientos mal ejecutados.” (Kumlien y Andre, 1914, p.78).

Simultáneamente, el uso parcializado del espacio, la asignación de un sitio para cada uno, y la obligación de conservarlo en todas las ocasiones, emplazamientos y desplazamientos, da cuenta de un primer estadio en el esquema de docilidad.

“Antes de dar principio a las lecciones se clasificarán a los alumnos por estaturas, haciendo una lista de estos con el objeto de recordar exactamente la ubicación de cada uno, se les indicará que los más bajos deben formar a la derecha- siendo ahí la colocación habitual para toda formación.

Asimismo se les hará presente que deben recordar el compañero inmediato que tendrán a la derecha y a la izquierda durante el curso del año.

De entre los de más baja estatura se elegirá aquellos que demuestren ser más inteligentes y se los designará para guía. (...)

Los dispositivos que cada escuela adopte, de acuerdo con los prescriptos por el presente programa, deben ser utilizables:

1° Para clases de gimnasia

2° Para el ingreso y egreso de los alumnos del recinto de las clases.

3°.Para todos los actos ordenados que requieran la acción colectiva de todos los niños.” (Thamier, 1907, p.31).

A partir de allí todas las indicaciones parten de ubicar al maestro en una situación de asimetría respecto del alumno en relación a su conocimiento, su racionalidad y su poder. El sistema privilegiado es el simultáneo, en el cual un docente adulto dirige la actividad de una clase de muchos alumnos que deben moverse, del mismo modo y a la vez.

“Bajo la dirección del maestro, los discípulos maniobran a veces por cientos y al ejecutar movimientos bien definidos, se acostumbran a la disciplina, al orden y a la precisión.” (Kumlien y Andre, 1914, p. 75).

“Dispositivos.

Las disposiciones que forman parte del programa, así como todo lo que se relaciona con las primeras nociones y que comprenden: la estación de firme, alineaciones, numeraciones, giros, etc., deben llegar a ser ejecutadas con la mayor corrección y soltura.

Se les ha de dedicar mucha atención por parte de los señores profesores, teniendo en cuenta que en todo tiempo y a cada momento necesitarán de esta base, la más importante, pues sin ella será imposible el orden y una rigurosa disciplina.” (Thamier, 1907, p.30).

La herramienta del maestro para lograr tal regulación de las acciones es la demostración, que antecede a la imitación. El maestro es modelo de aquello que se debe aprender.

“Teniendo por objeto el ejercicio de una clase o de una escuela pequeña a cargo de un solo maestro, la instrucción y adelanto de los estudiantes, el instructor jamás les exige que tomen una posición o que ejecuten un movimiento, hasta que lo ha explicado exactamente; y él ejecuta el movimiento, uniendo así el ejemplo al precepto.”(Watson, 1887, p.18).

El otro recurso de los maestros para lograr la composición de los cuadros y la sincronía de los gestos es su voz. Es su palabra la que conduce constantemente la clase. Este instrumento, que invoca constantemente la atención de los alumnos hacia la figura del adulto-modelo, es el elemento que completa la técnica de instrucción.

“Voces de mando

Las hay de tres especies: la voz de prevención, ó atención; la voz preparatoria, que indica la posición que se ha de tomar, ó la clase de movimientos que ha de ejecutarse; y la voz de ejecución, ó la parte del mando que es causa de una ejecución.

El tono de la voz de mando debe ser animado, claro y de una elevación proporcionada a la extensión del salón y al número de estudiantes en instrucción. (...)” (Watson, 1887, p.10).

Las voces de mando cumplen una triple función. La de *prevención* interpela continuamente la atención de los alumnos hacia la figura del profesor. La voz *preparatoria* sirve de recordatorio del ejercicio a realizar. La de *ejecución* impone el ritmo al movimiento del conjunto.

“Los ejercicios calisténicos tienen su mayor importancia cuando son hechos por muchos, simultáneamente, y bajo la dirección de un instructor experto. Entonces una ejecución ordenada y exacta de los movimientos solo se hace posible por un ritmo perfecto, evidenciando a la vista o al oído de cada miembro de la clase.” (Watson, 1887, p.13).

“Estéticamente (...). Los ejercicios deben ser rítmicos, ejecutados al compás de tiempos iguales que fijen en la mente el sentimiento de lo bello.” (Gordon, 1914, p.22).

Esta apelación al ritmo y a la estética permite imaginar cómo se consigue la elaboración temporal del acto en tanto correlación cuerpos-gestos. Para lograrla es preciso haber descompuesto previamente el movimiento en sus partes y haberlas repetido de modo de eliminar aquellas acciones parásitas, que violentan la economía del gesto y afectarán posteriormente la composición grupal del cuadro y, lo que es peor, la eficacia de todo el mecanismo de docilidad.

“A fin de que la Calistenia pueda producir los efectos más deseables en la naturaleza intelectual y espiritual del hombre, como en su físico. Es necesario, no solo que los movimientos tengan forma y orden de ejecución determinados, sino también tiempo determinado, cuyo ritmo o división este bien establecido en la mente.

La medida del tiempo debe también ser considerada de un modo especial, en lo que ella se relaciona con la Calistenia.” (Watson, 1887, p. 12).

En el libro *Pedagogía de la Educación Física* (1915), luego de señalar que en las clases de ejercicios físicos, como en todas las demás, “es necesario proceder con un método que ordene y presida la acción de los diversos agentes físicos sobre los sujetos” (p. 236), Romero Brest presenta y compara los tres métodos principales, de modo de extraer las ventajas y contraindicaciones de cada uno. Estos son el *de la imitación*, *de las series* y *del comando directo*.

El primero consiste en desarrollar la clase haciendo que los alumnos ejecuten los movimientos, imitando los de un modelo y al mismo tiempo que él. Este modo de enseñar

“Presenta el inconveniente de que el alumno no puede fijarse exclusivamente en la ejecución del movimiento por atender al modelo y tiende a suprimir así el concurso de la voluntad consciente, factor importante de la educación del movimiento.(...)”

El maestro no puede corregir los movimientos mal ejecutados con la oportunidad que tales correcciones requieren (...). (Romero Brest, 1915, p. 255).

El método de las series consiste en desarrollar la clase por la repetición ordenada de una serie larga de ejercicios aprendida en clases preparatorias. A juicio del autor, éste modo también tiene desventajas ya que

“La atención del alumno está repartida entre el recuerdo de la serie y la ejecución del movimiento mismo; es claro así que más interesa al alumno ejecutar el movimiento que corresponde, aún cuando no sea con la corrección debida. La falta de corrección del movimiento se hace un hábito cerebral al principio y un hábito músculo-cerebral más tarde cuando se automatiza (...).” (Romero Brest, 1915, p. 256).

Finalmente, el tercero y más completo fisiológica, pedagógica y psicológicamente es el del comando directo, que consiste en ejecutar los movimientos y ejercicios mediante órdenes directas e inmediatas del profesor.

“La atención del alumno está fijada íntegramente en el ejercicios que va a ejecutar. La voz del maestro provoca la representación mental del movimiento; este trabajo asegura la corrección y la precisión del ejercicio. EL alumno efectúa verdaderos actos volitivos completos, que van a tener una influencia marcada sobre los centros cerebrales y psicomotrices.

El maestro es el director constante de la clase; la relación mental con sus alumnos es íntima y continuada. Siente intensamente la clase, sus fallas, sus entusiasmos, y la dirige como verdadero educador. Con ello gana el interés y la disciplina.” (Romero Brest, 1915, p. 256)

b. La descomposición del movimiento en sus partes simples y su repetición.

El procedimiento de especificar la técnica de cada movimiento, y de dividirlo en sus partes para repetirlo reiteradamente es otra manera de ajustar el cuerpo a imperativos temporales ajenos a él. Esta manera sumamente controlada de educar los cuerpos, analizando en sus partes los movimientos complejos, de modo que la reiteración no permita incurrir en el error, resume desde otra perspectiva la concepción de aprendizaje que sostiene a estos arquetipos de prácticas de enseñanza.

“Muchos de estos movimientos voluntarios y aprendidos, se hacen más tarde reflejos. Son los movimientos habituales que llegan al automatismo más completo y absoluto, y se ejecutan sin mediación completa del acto volitivo conciente. (...)

Para conseguirla se descompone el movimiento en sus partes elementales y se ejecutan todas de una y otra manera: el intelecto elige luego aquella manera que mejor resultado le haya dado y se perfecciona en la misma. (...)

En ambos modos de proceder, la práctica, el entrenamiento, tiende siempre a transformar los movimientos primitivamente voluntarios en simples reflejos, ejecutados con un control mínimo o nulo de la voluntad. El automatismo realiza así su mayor grado de perfección en el ejercicio.” (Romero Brest, 1904, p. 46/47)

La asociación como teoría del aprendizaje. La repetición como método para aprender: mostrar y repetir. La evitación del error para que no se fije el movimiento incorrecto. La inteligencia como capacidad de asociar correctamente.

“Los movimientos mal ejecutados ó imperfectamente aprendidos, cualquiera que ellos sean: ya los simples y comunes en la vida diaria, ya los

gimnásticos en las escuelas, ya los que constituyen los juegos ó los primeros ensayos de la actividad del niño, todos afectan poderosamente la organización del cerebro, por las coordinaciones falsas ó incompletas que establecen y fijan de manera más o menos indeleble. Movimiento incorrecto ó incompleto, significa acción defectuosa de las masas musculares, sea por el número de las que entran en acción, sea por la sinergias inapropiadas con que trabajan, sea por la energía con que se contraen, y significa también, en último término, asociaciones cerebrales falsas.”(Romero Brest, 1904, p. 56).

“Yendo de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo compuesto, se imponía para el niño de los primeros grados el instrumento que estuviera a la altura de sus condiciones físicas e intelectuales y éste se ha encontrado en la ronda, por medio de la cual se somete al niño involuntariamente, automáticamente, a un trabajo consciente en que su voluntad, arrastrada por las formas externas del canto y de los movimientos en conjunto, emula a todos creándoles nuevas aptitudes que se reflejan más tarde en actos conscientes, fijando hábitos de labor y de lucha (...).” (Gordon, 1914, p. 21).

c. La evaluación

La recolección de información, que permite avalar los efectos de la actividad física sobre el organismo, aparece como un procedimiento necesario para la valoración de cada uno de los métodos o tipos de contenidos enseñados y de la asignatura misma. Para Romero Brest (1915) el control de los resultados es fundamental por varias cuestiones. Para sentar las bases empíricas de un sistema racional de *educación física*, para informar a las familias del grado de desarrollo físico de sus hijos y para despertar “el respeto y la consideración que merece esta disciplina, por su alta importancia educativa, higiénica y social” (p. 269).

La evaluación parecería aportar en varias direcciones. Una de ellas es la constitución científica de la disciplina misma; otra se dirige a las necesidades de legitimación social de la asignatura escolar

“El conjunto de observaciones así reunidas constituirá, además, un caudal precioso de consultas, y más tarde, las verdaderas bases de un sistema racional de educación física.

Si se tiene en cuenta, por otra parte, la acción expansiva que la escuela debe tener en primer término, y con más especialidad si se trata de educación física, se comprende fácilmente, que estos datos antropométricos comunicados a los padres, podrán ayudar eficazmente a la irradiación escolar que se persigue. Los padres tendrán, en efecto, en ellos, la historia completa del desarrollo físico de sus hijos; podrán medir sus progresos, darse cuenta de sus retardos y ponerles remedios oportunos.” (Romero Brest, 1915, p. 268-269).

El ámbito privilegiado para esta evaluación es el *laboratorio de antropometría*. En él y a partir de aparatos específicos y de procedimientos precisados en detalle, se obtienen mediciones antropométricas de la salud y de la fuerza muscular: “ambas, y especialmente las primeras, dan idea exacta del estado fisiológico de los alumnos y de los progresos alcanzados, bajo la acción del ejercicio.” (Romero Brest, 1915, p. 270)

Finalmente, también la enseñanza se ve enriquecida por tales observaciones; los datos obtenidos le proveen al maestro de criterios para ajustar su tarea y acomodar a los alumnos en función de los requerimientos para la buena aplicación del método.

“También los profesores de la materia encontrarán en las observaciones fisiológicas llevadas metódicamente, un control seguro de sus aptitudes de maestros, de las condiciones del sistema y de los métodos empleados, al mismo tiempo que una fuente de legítimos estímulos para su acción.

Y como una consecuencia, no menos importante, de estas observaciones metódicas y precisas, resultará también la facilidad de clasificar a los alumnos en grupos más homogéneos, que permitan la acción más precisa y correcta del ejercicio. De esta manera, la acción del maestro será menos empírica, menos ciega, y producirá mejores resultados.” (Romero Brest, 1915, p. 269).

El laboratorio de antropometría no es un recinto posible de hallar en las escuelas, es decir que no forma parte de los medios con que cuenta todo profesor, ni parece ser parte de su tarea realizar esas mediciones. Romero Brest parece referirse al que existe en el Instituto de Educación Física (que él dirige) y probablemente a aquellos que en la década del veinte, bajo su prédica se construirían en algunos ámbitos de Capital, tales como la oficina antropométrica de la Colonia de Vacaciones para niños débiles del Parque Avellaneda²⁹, o el Laboratorio de Antropometría de la Plaza de Ejercicios Físicos del C.E. VI.³⁰

Sin embargo, no son las mediciones protocolizadas científicamente el único medio existente para evaluar las cualidades y aptitudes de los alumnos. De la mano de los métodos naturales y de otras configuraciones de movimiento, como el juego, se identifican otras prácticas que tiene como finalidad el contralor de los efectos de esta asignatura escolar. Herbert (1927) señala que en la misma *ejecución de movimientos o ejercicios utilitarios*, se pueden obtener evidencias de mejora la muscular y fisiológica.

“Para medir el valor de la fuerza o de la aptitud general, he establecido una serie-tipo de doce pruebas clásicas, comprendiendo en ellas carreras, saltos, trepar, levantar, etc. cuya ejecución hace intervenir, en conjunto o separadamente, los diversos elementos constitutivos de la fuerza muscular, la destreza, las cualidades de energía, la aptitud para los ejercicios utilitarios indispensables, etc.” (Hebert, 1927, p.53)

Otros modos de evaluación y diagnóstico son reconocidos en el *juego y la ronda*. A través de estas actividades que el niño realiza, sin darse cuenta del esfuerzo orgánico y muscular que conllevan, pero en las cuales manifiesta toda su naturaleza infantil y su personalidad, el maestro puede obtener valiosas informaciones sobre sus alumnos.

“La ronda proporciona al educador el medio de conocer y juzgar al niño. Sus sensaciones que de inmediato se transforman en excitaciones con sus fenómenos somáticos conscientes o inconscientes, pone en manos del

²⁹ *El Monitor de la Educación Común*, 1921, Tomo 79, p. 85.

³⁰ *El Monitor de la Educación Común*, 1923, Tomo 86, p. 46-71.

maestro un gran recurso pedagógico (...). Obliga al niño en forma fácil y disimulada a aceptar con facilidad todas las disciplinas escolares, lo hace ordenado, atento, listo, capaz y culto.”(Gordon, 1913, p.22).

“(el juego es el) momento más precioso que se le presenta al maestro para conocer el carácter moral de sus alumnos aprendiendo a juzgarlos y a formar así el bagaje estadístico de comparación entre formas emotivas psicofísicos de las excitaciones puras con las esencialmente intelectuales que está llamado a vigilar en el aula.” (Gordon, 1914, p. 36).

d. Del juego-ejercitación al juego como evaluación y diagnóstico

Las páginas de la *Revista* son también testigos del pasaje de la concepción de *juego como ejercicio* de efectos anatómico-fisiológicos, posible de reconocer en las clasificaciones incluidas en *Pedagogía de la Educación Física*³¹, al juego como agente o contenido que desencadena por su sola presencia determinadas conductas. Concepción de juego como estímulo todopoderoso en congruencia con una concepción de aprendizaje centrada en los principios de la correcta asociación entre estímulo y respuesta.

“Los juegos y los deportes son agentes provocadores del trabajo de las localizaciones psicomotrices, medulares y cefálicas, así como de las grandes funciones vitales: respiración, circulación, digestión, inervación, musculación, secreción. Como agente provocador debe ser tenido como sospechoso, conviene observarlo e impedirle que haga mal, obligándoles a suprimir los defectos de sus cualidades y volverse un agente educador.

Conviene aplicarlos gradualmente teniendo en cuenta el papel importante de los juegos y de los deportes en educación, como entrenadores de las localizaciones medulares y cerebrales por medio de los músculos y de los sentidos (...). Mediante el movimiento son entrenadores de los juicios, de los

³¹ Los juegos sofocantes, juegos de tronco, juegos correctivos. Romero Brest (1915) *Pedagogía de la Educación Física*. Cabaut y cía, Librería del Colegio, Buenos Aires.

caracteres y de la personalidad. (..) (*Revista de la Educación Física*, 1922, Año I, N° 4, p. 206).

Nuevamente, tal como acontecerá en algunos manuales, en el juego se depositan expectativas diagnósticas y potencialidades didácticas

El juego es la proyección exterior de la personalidad, lo mismo que los deportes, que son juegos especializados, que responden a un grado superior de la evolución de los centros nerviosos psico-motores y de los órganos de la vida funcional orgánica. Es por esto que el niño no debe practicar deportes y el hombre los juegos, porque no responden más a su organización psico-motriz. Es necesario (...) graduar los juegos y los deportes según la edad y el desarrollo psíquico de los jugadores. (...)

Es por esto que los juegos son reveladores y entrenadores de la inteligencia. Esta es tanto más disciplinada, cuanto el acto ha sido más disciplinado por el movimiento disciplinado, ordenado y jerarquizado, en relación con los centros psicomotores del cerebro, gran maestro de la vida. (...)"(*Revista de la Educación Física*, 1922, Año I, N° 4, p. 206/07).

El juego dejaría al desnudo la interioridad de los alumnos, permitiendo detectar sus estados psíquicos. Sólo hay que saber escrutarlo, atravesar la actividad aparente en la que envuelve a los niños e inferir, a partir de sus modos de conducirse, su verdadero sentir.

“No se trata aquí de la causa y el significado del juego. Daremos solamente algunos ejemplos que muestran cuáles son los estados psíquicos que acompañan la actividad que el juego representa en el niños de tres a cinco años.

Es bien conocido el papel importante que tiene la imaginación en la vida del niño y aparece netamente en el juego (...)

Aprendamos a observar el juego con atención, a comprender su verdadero significado, que nos ilustra sobre la psicología de los niños y sobre la marcha del sistema educativo que es necesario aplicar. Para esto, estudiemos

no solamente el juego individual, sino también el juego en grupo: éste presenta, en efecto, un aspecto particular y características curiosas, que es posible definir por observaciones atentas seguidas de manera sistemática” (Jonckheere. “El juego”. *Revista de la Educación Física*, 1923, Año 3, N° 12, p. 234).

Paulatinamente parece también tomar fuerza la idea de que el juego es un agente que produce efectos esperables (en el sentido de concretar aprendizajes) por su sola presencia. Simultáneamente, se constituye en el escenario privilegiado para detectar aquellas cuestiones que no se pueden evaluar fácilmente de otro modo, tales como la moral, la personalidad, etc..

“En la correlación que la Educación Física guarda con la Educación Moral, tenga el maestro presente que es en los juegos donde se presenta desnuda el alma del niño con la revelación de todos sus instintos e inclinaciones, que es en ellos donde el maestro puede percibir más claramente todas esas diferencias de orden moral que tanto distinguen un niño de otro y que por lo tanto es en ellos donde se presenta la mejor oportunidad de corregir y encaminar, no sólo el desarrollo físico del niño cuanto sus condiciones morales. (...) En este orden de ideas considero que en los programas de concursos y torneos deportivos ha de darse especial preferencia a los juegos colectivos, pues por sí solos encaran conceptos fundamentales de orden moral, la disciplina, el sentimiento de solidaridad, la responsabilidad, el espíritu de cooperación, etc.”(*Revista de la Educación Física*, 1925/28, Año 8 N° 27, p. 283/284)

Estas nuevas ideas sobre el juego son las primeras señales de una manifestación del cambio pedagógico en la *educación física*: el pasaje de la pedagogías visibles a las invisibles (Bernstein, 1989)

“¿Cuáles son los aspectos del niño que el maestro puede percibir más fácilmente en el caso de una pedagogía invisible? En mi opinión, esencialmente dos aspectos. Por una parte, a partir del comportamiento del

niño que él observa, el maestro infiere el *estado de desarrollo* que ha alcanzado el niño, lo que le lleva a una definición en términos de capacidad. El segundo aspecto, que concierne al comportamiento exterior del niño, es captado por el maestro a través del concepto de *actividad*, (“*busyness*”): Se espera que el niño sea activo, que esté entretenido en hacer cosas.” (Bernstein 1989, p. 55)

Esta nueva operación sobre el juego que realiza la pedagogía permite reconocer los aportes de las psicologías del desarrollo. Que el juego sea considerado la actividad central y más importante en el niño deriva de su observación detenida y meticulosa, de la aceptación de su naturaleza bondadosa, a la que debe permitirse evolucionar y de la identificación de etapas en su desarrollo. Que sea considerado como actividad privilegiada para la enseñanza, remite al principio que aconseja ofrecerles sólo las condiciones necesarias para que, en la actividad espontánea, cada niño pueda desarrollar su pasión, su emocionalidad y alcance la racionalidad, no mediante la coerción, sino a través de la libertad del juego. Con estas técnicas se canalizan los impulsos naturales, se pone en evidencia las potencialidades de los niños y se da elementos al maestro para volver a modelar el ambiente a la espera de un desarrollo esperado (Walkerdine, 1995).

El punto de llegada de este tránsito, es decir la instalación de la pedagogía invisible en el discurso pedagógico de la *educación física* será posterior y acontecerá asincrónicamente en el nivel primario y en secundario del sistema educativo. Pero las pruebas de ese pasaje deben buscarse en otras fuentes, los planes y programas.

e. Las clases: secuencia, organización y graduación de lo enseñable.

Desde el primer número de la segunda época, la *Revista* incluye artículos que desarrollan clases para la escuela primaria. No se anuncian como clases tipo, sino directamente como transcripciones que tienen como finalidad apoyar a los maestros (que quizás no están formados en la especialidad) para el dictado de la asignatura en ese nivel.

“No escapa a nuestra penetración que con un medio tan imperfecto no podemos suplir la enseñanza de un curso regular y sistemático que dura tres años en el Instituto Nacional Superior de EF, pero creemos fundamentalmente que podemos hacer obra útil en pro de la cultura de nuestro país.”(*Revista de la Educación Física*, Año 8, N° 27, p.270)

Tales clases dan cuenta del criterio de gradualidad en la enseñanza; desde los mismos títulos los artículos indican el grado al que corresponden: “Desarrollo de planes de clases de 4°, 5° y 6° grados primarios” (Año 1921, N°1); “Clases de efectos correctivos para grados infantiles” (Año 1921, N° 2); “Desarrollo de planes de clases metodizadas 4°, 5°, 6° grados primarios” (Año 1923, N° 11).

Como puede apreciarse por las designaciones de las clases, la *Revista* propone sesiones dedicadas específicamente a alcanzar efectos específicos: “clases de efectos excitantes” (N° 10, Año 1923), “planes de clases de efectos correctivos” (Año 1924, N° 16)

En todas estas clases lo *enseñable* son ejercicios o juegos cuya finalidad es la ejercitación del organismo todo o de cada grupo muscular. El detalle de cada una de esas sesiones permite reconocer, en todas ellas, una organización de ejercicios según etapas o momentos cuya sucesión en el tiempo responde a la lógica de la curva fisiológica del esfuerzo físico. Ya sean clases de 3, 5 ó 7 momentos todas respetan la misma secuencia: el primer momento incluye ejercicios preliminares de desplazamientos para iniciar el trabajo físico o *calentamiento* del organismo; en el momento central los ejercicios obligan a realizar los mayores esfuerzos; el anteúltimo momento incluye algún juego y en la última etapa, a través de ejercicios con acento en la respiración, se realiza una actividad *calmante* como tarea necesaria para normalizar la función respiratoria.

Las clases, además de responder globalmente a criterios fisiológicos, reconocen en la sucesión de ejercitaciones el análisis anatómico de los segmentos o partes del cuerpo. Para optimizar la selección de ejercicios al interior de cada uno de esos momentos, la *Revista* publica artículos especiales de “ejercitación respiratoria” (1924, Año 4,

Nº17/18); “ejercicios preliminares” (Año 8, Nº 27); “ejercicios calmantes” (Año 9, Nº 33), “ejercicios de tronco” (Año 9, Nº 32) que corresponden al 4º momento de la clase y

“(…) deberán ser ejecutados con ritmo lento porque afectan a grandes masas musculares. La respiración será calmada y profunda. Los grandes vasos del tronco, exigen por otra parte, un ritmo lento: los movimientos bruscos podrían ocasionar perturbaciones en el buen funcionamiento de los mismos. Dispuestos los alumnos en una fila, se hará tomar dobles distancia al frente, lo que nos permitirá ver, toda mala ejecución, y hacer las correcciones rápidamente.” (*Revista de la Educación Física*, Año 9, Nº 32, p.45)

Se mantienen constante el método de las voces de mando (preventiva y de ejecución) y la vigilancia continua como modo de conducir la clase y lograr la función higiénica prevista.

“La marcha

(..) colocados los alumnos por orden de estatura, elegiremos la formación más conveniente para el desarrollo de la marcha sin dificultades. La formación en una hilera nos resolverá con facilidad muchos problemas, que serán más apreciados, cuanto más avancemos en nuestra clase. (...) ¿Qué ventaja nos reporta la primera formación? Los alumnos son vigilados directamente por el profesor, no pudiendo ninguno de ellos eludir su vista, ocultándose detrás de un compañero; es más fácil corregir los movimientos de los brazos y del cuerpo; se facilita la numeración y se garantiza la disciplina. (...)

Conociendo el papel fisiológico que desempeña la marcha como descongestión de la cabeza y su acción sobre la circulación venosa, ¿qué tiempo debemos asignar a las marchas?

La duración de estos ejercicios dependerá de la intensidad del trabajo mental realizado en las horas anteriores, debiendo disponer, como término medio, de un minuto a minuto y medio. Serán lo suficientemente prolongadas e intensas para que los efectos fisiológicos puedan cumplirse ampliamente.”

(*Revista de la Educación Física*, Año 8, Nº 27, p. 274/ 275)

Resulta de interés señalar que las bondades atribuidas a este método, que centra su modalidad de trabajo en las voces de mando, perduran a lo largo del tiempo entre lo que se considera buena enseñanza en la *educación física* escolar. Tanto en los manuales del período siguiente, como en las indicaciones didácticas que se introducirán en los programas hasta 1960, y aún cuando las propuestas de contenidos y los argumentos que sostiene a la asignatura puedan cambiar, durante al menos cuarenta años el comando directo será el mejor de los métodos posibles.

Respecto del juego, la *Revista* es testigo de su pasaje de ser *una actividad natural y espontánea* propia de los niños a una *herramienta didáctica*, técnica de enseñanza de alcances ilimitados, práctica portadora de contenidos morales y recurso insustituible para un mejor diagnóstico y evaluación de los alumnos.

La *Revista*, como fuente, permite también reconocer la marca genérica en el discurso formulado con la finalidad estratégica de civilizar las costumbres del pueblo, para lo cual parte de la educación de los niños (Carli, 2003) y de un discurso que predica predominantemente sobre un sujeto masculino y homogéneo, al que se erige como medida o patrón para la definición de una política corporal generizada (Scharagrodsky, 2002)

La asignatura escolar en los planes y programas. Tanto para tan poco

La educación física en la educación primaria

Los planes y programas analizados no corresponden a todas y cada una de las jurisdicciones. Con excepción de los Planes para Escuelas Fiscales de la provincia de Mendoza (1898 y 1906)³²; de Escuelas Comunes y Urbanas de la provincia de Buenos Aires (1906)³³ (1916)³⁴ (1927)³⁵; de Escuelas Urbanas, Rurales y de Adultos de la

³² *Digesto escolar* 1810-1910. Dirección general de Escuelas, Mendoza, Lintoype, Librería encuadernación, Félix Best. Tomo II, p. 21- 125.

³³ Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Talleres Gráficos Solá y Franco, La Plata.

³⁴ Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Taller de Impresiones oficiales, La Plata, 1918. *Plan de estudios, Programas y horarios para las escuelas comunes*.

³⁵ Programas y horarios para las escuelas Comunes, Taller de impresiones oficiales, La Plata.

provincia de Entre Ríos (1908)³⁶; y de Escuelas primarias de la Ciudad de Formosa (1921)³⁷, el resto de los documentos relevados prescribe curricularmente sobre las escuelas que se hallan bajo la órbita del Consejo Nacional de Educación. Éste es por entonces la instancia reguladora de la educación común en las escuelas de Capital Federal, Colonias y Territorios Nacionales y en todas aquellas otras creadas por el Estado nacional en territorios provinciales bajo la legalidad de la Ley Láinez, sancionada en 1905.

En todos esos documentos, con excepción del Plan para Escuelas Rurales y de Adultos de los Territorios y Colonias nacionales³⁸, aparece un ramo escolar, o una reserva de tiempo en el horario para la *educación física*. En este plan, no es esta asignatura el único ramo escolar afectado, ya que en él la escolaridad básica queda reducida a tres años. Las justificaciones para la elaboración de un curriculum diferenciado para las escuelas de estas características están explicitadas en el texto:

“Que, por tanto, es una utopía pretender darle en ese breve tiempo, la enseñanza ‘integral’ prescripta para el niños de la ciudad de Buenos Aires, en un periodo de seis años; siendo preciso y posible suministrarle en esos dos o tres años, el máximun de enseñanza práctica, buenos hábitos, aptitudes para el trabajo y la guía necesaria en la vida.” (CDLXXIV)

La denominación del ramo escolar

El nombre asignado al ramo varía entre Gimnasia, Gimnástica; Ejercicios Físicos (a veces con especificaciones tales como “militares” y “calisténicos”) y Educación Física (con algún agregado tal como “e Higiene”, “y Educación del Sentimiento”)³⁹. La denominación Deporte y Juegos en el programa para Escuelas de Frontera de 1929 preanuncia el arribo de estas nuevas *cosas enseñables* del campo de la *cultura física* a la escuela.

³⁶ *El Monitor de la Educación Común*, Tomo XXVI, p. 206-222.

³⁷ *El Monitor de la Educación Común*, Tomo LXXVIII, p. 90-95.

³⁸ *El Monitor de la Educación Común*, Tomo XX p. CDLXXIII-CDLXXIX.

³⁹ Tal como puede apreciarse en el cuadro incluido en el Anexo

Los argumentos a favor de la asignatura

En los planes y programas puede completarse la lectura del proceso de construcción pedagógica del texto curricular. En sus páginas se encuentra qué se traduce de tanto texto pedagógico a tan poco texto curricular. Es decir, cómo termina configurándose el artefacto a través del cual se selecciona, organiza, distribuye y evalúa el contenido de la *cultura física* en la escuela; qué elementos compondrán la norma para la educación corporal en dicho espacio. Algunos párrafos introductorios en los planes son por demás elocuentes.

Así como en el *Plan para Escuelas Comunes y Urbanas* de la provincia de Buenos Aires, de 1906 se explicita que esta enseñanza tiene por objeto favorecer el desarrollo físico de los niños, habituarlos a cuidar de su propia persona y corregir su apostura, en el de *Escuelas primarias suburbanas* de la Capital de 1911 se aclara:

“La educación física en la escuela primaria no ha de proponerse formar atletas ni gimnastas, sino promover y asegurar la salud del cuerpo y de la mente, formando al mismo tiempo en los alumnos hábitos de acción y disciplina. En los ejercicios, juegos y trabajos físicos se tendrá constante vigilancia a fin de evitar todo cansancio o fatiga; pues en esta parte de la tarea, lo que se persigue es sencillamente la conservación de la salud.”(...)
(*Plan para escuelas primarias suburbanas de Capital*, 1911, p.7)

Los contenidos

Es, genéricamente hablando, la gimnasia el conjunto de las cosas a enseñar con más presencia en los planes de esta etapa. Clasificados según la parte del cuerpo sobre la cual recae el movimiento, o nombrados por el efecto fisiológico que conlleva su práctica, los ejercicios físicos, colectivos, calisténicos, militares, con aparatos o sin ellos, son las prácticas de la *cultura física* privilegiadas para alcanzar el desarrollo armónico de todas las facultades del individuo.

Con ellos y las formaciones, evoluciones y combinaciones de marchas “esta enseñanza tiene por objeto favorecer el desarrollo físico de los niños y habituarlos a cuidar su propia persona y a corregir su apostura.” (*Plan de Escuelas Comunes y Urbanas* de la provincia de Buenos Aires, 1906, p. 9)

Puestos en su relación con los manuales no todos los tipos de ejercicios mencionados son iguales. Algunos son ideados a partir de la descomposición del cuerpo en sus partes y las posibilidades de movimientos de los segmentos visibles (movimientos de cabeza, cuerpo, piernas, brazos por separado, flexiones, extensiones, circunducciones, combinaciones). Otros son derivados de las acciones propias de la especie humana y de sus necesidades frente al medio ambiente (correr al aire libre, marchar, saltar, balancearse, columpiarse, tirar, patinar). Algunos son ejercitaciones artificiales y otros se corresponden con los movimientos naturales que derivan de la espontaneidad de los alumnos (*Plan para escuelas primarias de los Territorios y Colonias nacionales*, 1911). Sin embargo todos deben ser distribuidos en series metódicas.

Algunos son ejercicios calisténicos, otros pertenecen al Sistema Argentino y algunos más parecen remitir al Método Natural. Sin embargo todos responden a la lógica minuciosa de la economía y la eficacia de los movimientos y su organización interna. Mediante los ejercicios se sostiene una acción ininterrumpida y constante sobre el cuerpo y su actividad, una presión que se aplica codificando el tiempo, el espacio y los movimientos a los efectos de aumentar las fuerzas de los cuerpos en términos de utilidad económica, pero teniéndolas bajo control, haciéndolas previsibles, en términos políticos (Foucault, 1987).

“El objeto fundamental del Ejercicio Físico es el perfeccionamiento funcional, y por lo tanto, el crear aptitudes que coloquen en todo momentos al ser humano en condiciones superiores para luchar con ventajas en la vida material e intelectual del medio en que se desarrolla. Por tales razones debe verse siempre a la educación física como el medio para llegar al perfeccionamiento físico, funcional y orgánico del individuo y con ello, a un completo contralor de las acciones psíquicas y físicas (...)” (*Plan de escuelas de Nuevo Tipo*, 1930, p. 270).

En este esquema de docilidad caben también otros recursos como el *scoutismo* que se implanta para los varones con el *Plan para Escuelas Comunes* de la provincia de Buenos Aires en 1914, pero que no reaparece en el plan siguiente de 1916.

“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 vigilancia de sus respectivos maestros. (....)

Las primeras enseñanzas en este sentido comenzarán con las excursiones escolares (...)” (s/p)

Respecto de la normalización corporal el scoutismo ejerce un proceso similar a la gimnasia. Se diferencia de las otras prácticas en la serie de valores que incorpora (coraje, valentía, fuerza, osadía, energía, caballerosidad, confianza en sí mismo, patriotismo) y a diferencia de los ejercicios militares, en que la regulación está basada en la obediencia ciega, hay aquí un modelado de la virilidad más profundo dado que la disciplina apela a la autodisciplina (Scharagrodsky, 2003).

Los arquetipos en la modelización de la enseñanza.

a. La distribución del tiempo escolar.

En el período estudiado, el tiempo destinado a este ramo en el horario escolar, es muy variado. En el *Plan para Escuelas Municipales* de Buenos Aires de 1872, se asigna 5 minutos por cada hora, una vez al día, a la realización de “Ejercicios físicos para ambos sexos hasta 10 años”, y una vez al día “Gimnástica sobre aparatos para varones mayores de 12 años”. Tal como lo refiere Palamidessi (2001) “a lo largo del siglo XIX, no existía un único modo de distribuir el tiempo y el trabajo en la escuela. Uno de los rasgos característicos de esta distribución fue la diversidad; la realidad escolar ofrecía una amplia diversidad de soluciones y casos” (p.50)

De la serie relevada, hasta 1939, ningún segmento de tiempo destinado a la asignatura supera los 30 minutos. Sin embargo existe variación en la cantidad de tiempo por

segmento o en la cantidad de segmentos en relación a la edad de los alumnos, aún cuando no está claramente definida ninguna regularidad. En el plan de 1886, a menor edad de los alumnos menor tiempo de *Ejercicios* por día (20 minutos de *Gimnasia* cada uno de los 6 días de 1° a 4° grado y 30 minutos de *Ejercicios militares* de 4° a 6°). Pero en el *Plan para las Escuela de Aplicación*, de 1914, el tiempo total destinado a los grados 1° y 2° es de 3 hs/sem (en segmentos de 20' a 25') y de 1h.30m. semanales de 4° a 6°, es decir se destina más tiempo a los alumnos de menor edad y viceversa.

b. Los métodos

Los planes y programas relevados no se extienden en sugerencias didácticas, sin embargo algunas afirmaciones permiten vislumbrar que los textos están en sintonía con las indicaciones encontradas en los manuales en ambos periodos. El *Plan para Escuelas Comunes de Municipio* (del año 1872) indican para la Gimnástica que los “ejercicios se repetirán hasta que obren con uniformidad”; “hasta dar la voz de firmes”. El *Plan para Escuelas Comunes y Urbanas* de la provincia de Buenos Aires (del año 1906) explicita que en las marchas militares (para varones) “durante esos ejercicios el maestro exigirá el estricto cumplimiento de las reglas militares.” (p.19).

Permanentemente los textos curriculares señalan el sexo de los alumnos como criterio de adecuación, tanto en la selección de contenidos como en su organización: “Ejercicios naturales, adaptados a la edad, sexo y temperamento de los alumnos y distribuidos en series metódicas (...) (*Escuelas urbanas, rurales y de adultos* de la provincia de Entre Ríos, 1908, p. 206); “Para todos los ejercicios y deportes, téngase bien en cuenta la edad, el sexo y el desarrollo corporal de los alumnos” (*Escuelas primarias suburbanas* de la Capital, 1911)

Pero en el rubro donde el sexo es el criterio central para pautar las diferencias es en la definición de los contenidos: “Marchas y evoluciones para varones y niñas”; “Agrupaciones estudiantiles para juegos y ‘scouting’ (varones)”; “Primeros auxilios, formación de un botiquín escolar. Cómo se tiende una mesa (para niñas)” (*Plan para Escuelas Comunes* de la provincia de Buenos Aires, 1914). “Consistirán en algunos

juegos, formaciones y marchas para ambos sexos, siendo conveniente dar cierta marcialidad a los varones” (*Plan para Escuelas de Indios*, 1920, p.139)

Corresponde aclarar que se utiliza el término *sexo* porque así es como aparece en los documentos. El análisis de las mismas fuentes permiten reconocer que las prescripciones diferenciales no se justifican por argumentos de tipo biológico, donde se asentarían las diferencias, sino culturales, relativos a las atribuciones de desempeño social diferenciada para hombre y mujeres, por lo que conceptualmente correspondería hablar de *género*.

En todas las demás indicaciones los programas conservan las prescripciones centradas en la exactitud de los movimientos, que se aprenden a partir del método de imitación y la rigurosidad en el ritmo de la ejecución, que se consigue mediante el método del comando directo, centrado en las voces de mando.

Otro elemento, que se instala tempranamente en los manuales como un tipo de *ejercicio*, y que también en los programas toma la connotación de recurso metodológico, para aprender “disimulando el esfuerzo”, es el juego.

La educación física en la educación secundaria

Los planes relevados e incluidos en esta serie corresponden a la enseñanza secundaria en sus distintas modalidades: Colegio Nacional, Escuela Normal, Curso Normal anexo al colegio nacional, y Escuelas Especiales (Industriales, Comerciales, de Artes y Oficios y Técnica de Oficios).

Los planes de estudio para la enseñanza media alternan entre la inclusión y exclusión de este ramo escolar y, hasta fines del siglo XIX, no todos se refieren explícitamente a esta asignatura para justificar dichas presencias y ausencias. Tampoco puede sospecharse que el argumento a favor sea la *educación integral*. De la lectura de los *Antecedentes sobre Enseñanza Secundaria y Normal de la República Argentina (AESNRA)*⁴⁰ puede

⁴⁰ Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal de la República Argentina*. Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional, Buenos Aires, 1903.

reconocerse que, la prolífica sucesión de planes aprobados entre 1852 y 1903, responden a sucesivas tentativas de organizar el tipo de enseñanza secundaria “más adecuada para el país”. En estos 32 planes, que de año a año modifican las regulaciones de escuelas de un mismo nivel y aún de diferente jurisdicción (y que son aprobados en la mayoría de los casos por decretos presidenciales a partir de informes y sugerencias de los directores de los colegios, en consulta con las universidades y facultades existentes), los puntos en discusión son otros: ¿debe ser la enseñanza secundaria del tipo clásico o enciclopédico? ¿debe ser preparatoria para la universidad o complemento de la educación básica en la formación de ciudadanos racionales y productivos? ¿debe enseñarse ciencia pura o conocimientos útiles para la vida cotidiana? (Aisenstein, Lopez Arriazu, Soba, 2004).

Según sean las respuestas curriculares a estas disyuntivas se afecta la carga horaria para las lenguas clásicas o las ciencias naturales. De allí puede suponerse que, si de la ecuación resultante resta un par de horas sin ocupar, en ella pueden tener cabida ejercicios generales de algún tipo, como por ejemplo:

Art.1º. Desde la apertura de los cursos de año actual en la enseñanza secundaria de los Colegios Nacionales, regirá el plan general de estudios dictado por decreto del 15 de enero de 1876, con las modificaciones que se contienen en este decreto...” (...)

“Art. 7º Cada rector designará las horas para las clases de dibujo natural; y procurará que en los recreos los alumnos practiquen ejercicios gimnásticos”
(Colegios Nacionales, 1879, *AESNRA* p. 216/ 218)

Hasta el año 1898, en que se aprueba la reforma que introduce los ejercicios físicos en la enseñanza secundaria (según el Informe de la Inspección General, del Departamento de Instrucción Pública, firmado por Ild. P. Ramos Mejía), algunos planes no los contemplan como ramo escolar, ni le destinan un segmento de tiempo en el horario, ni una línea entre los artículos que los reglamentan. Pero a partir de entonces, en los planes siguientes la situación cambia, haciendo su entrada el discurso de la educación integral y la compensación de la fatiga producida por el trabajo intelectual en la escuela.

“La voz autorizada de educacionistas, médicos, padres de familia ilustrados y de cuantos estudian con interés nuestra situación escolar, se hace sentir unánimemente en pró de la necesidad de provocar una reacción que tienda a restablecer el equilibrio, que hoy no existe, en la educación de la juventud. Se observa y con razón, que nuestros colegios parecen no responder a otro propósito que al de llenar la mente de los niños y los jóvenes de una cantidad determinada de conocimientos, y eso mismo, por cualquier medio y sin tener en cuenta para nada las leyes y reglas que se desprender del estudio de la psicología, de la pedagogía y hasta de la higiene escolar, explicándose así, en parte, el recargo de los programas, la organización deficiente de las clases y de los horarios, los defectos de los locales, etc.

Pero si en lo que respecta a la instrucción y á la cultura intelectual y también a la educación moral, las deficiencias son notables, donde resaltan más evidentemente es, sin duda en lo que se refiere a la educación y al ejercicio físico.

Nada o muy poco hacen nuestras escuelas primarias y secundarias para atender simultáneamente y armónicamente al desarrollo de todas las facultades del individuo, olvidándose que dada la influencia recíproca del organismo físico sobre el intelectual y moral y viceversa, los descuidos en que con uno se incurra repercutirán inevitablemente sobre el otro, de lo cual se desprende que cuanto se haga en el sentido de favorecer la salud y vigor físico, favorecerá a la vez las adquisiciones intelectuales y también la independencia personal, el sentimiento de la responsabilidad, la energía individual.” (...) (Departamento de Instrucción Pública. *Informe de la Inspección General*. 1898 p. 620/621)

Los argumentos a favor de su inclusión en el plan de estudios

Casi la totalidad de los planes pertenecientes al siglo XIX, han sido tomados de los *Antecedentes sobre Enseñanza Secundaria y Normal de la República Argentina*. Dicho documento, tal como su nombre lo indica, es elaborado por funcionarios del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública a modo de estudio preliminar, diagnóstico y fundamento para la elaboración de la reforma del plan de estudios para Colegios

Nacionales de la República, aprobado en 1903. En este documento las polémicas por la función de los estudios secundarios parece saldarse a favor de la enseñanza enciclopédica, complementaria de la educación básica, con mayor carga horaria para las ciencias y menos estudios clásicos (Aisenstein, López Arriazu, Soba, 2004).

Para abonar la discusión tras esta finalidad el texto compila y combina diversos fragmentos (tomados de las *Memorias del Ministerio de Instrucción Pública*, informes de los directores de Colegios y de otras personalidades de la educación) que versan privilegiadamente sobre los beneficios de la enseñanza científica, la recarga excesiva de trabajo que suponen el latín y el griego (prácticamente inútiles para el ciudadano común), y la necesidad de dar uniformidad a la enseñanza en todos los Colegios Nacionales de la república; por lo que poco expresan en relación a la *educación física*.

Sin embargo, tiene lugar en los *Antecedentes* el texto por el cual se reorganiza la enseñanza de los ejercicios físicos en los estudios secundarios en 1898, y los planes de estudios de 1901 y 1902 (provisorio), que finalmente contemplan a los ejercicios físicos como práctica de asistencia obligatoria. Con ambos hace su entrada en esta serie la retórica que sustenta a la asignatura.

“El plan decretado consiste principalmente: 1º en la emancipación de los estudios generales de los propiamente preparatorios; 2º en el mantenimiento de las materias del derogado-excepción hecha del latín, (...) 3º en la integración de los estudios con la organización sistemada de las disciplinas prácticas: ejercicios físicos y labores manuales, y con la inclusión del dibujo y de generalidades teórico-prácticas de trabajos de campo; y como consecuencia de ello, 4º la reducción de los cinco años actuales de estudio á cuatro; (...)

Cómo ¿podrá haber algún factor educativo más eficiente que el ejercicio físico, el trabajo del taller y, sobre todo, la distracción agrícola- el más inmediato y fecundo contacto con la naturaleza? ¿qué puede preparar mejor las inteligencias para la fácil recepción de las verdades fundamentales que la plena salud del cuerpo y esa fé en las propias fuerzas que infunden las labores manuales al dar, con el conocimiento, también el dominio de la

naturaleza? ¿qué puede predisponer mejor a la ductilidad mental, al temple de la voluntad, a la probidad del sentimiento, a la vigorización de la actividad, que estas bienhechoras disciplinas prácticas?” (Plan de Estudios Generales Secundarios 1901, *AESNRA*, p. 676-679)

Consecuentemente, el *Plan de Estudios y Programas para los Colegios Nacionales*, publicado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en 1902 sintoniza plenamente con el registro pedagógico de la asignatura escolar

“Advertencia- El precedente programa de juegos y ejercicios se da como guía al profesor, quien impartirá su enseñanza, en cada curso, del modo que sea más conveniente, según las circunstancias de medio y lugar, pero siempre conservando al ejercicios su carácter general: es decir, que debe procurar el desarrollo armónico del organismo y despertar en el educando la conciencia de sus fuerzas, vigorizándolo, dándole medios de lucha para la vida, avezándolo á la fatiga, despertando la independencia y el valor personal, y además, corrigiendo las deformaciones, en cuanto es posible en la escuela y el colegio. A los efectos indicados, los hombres de ciencia, higienistas y pedagogos modernos, han demostrado concluyentemente que debe darse preferencia, tratándose de niños y de jóvenes, a los juegos y ejercicios libres en campos descubiertos. (Recomiéndase para los maestros la lectura de alguna de las obras especiales que tratan la materia, v gr. Lagrange, Mosso, Tissié, etc.)” (*Plan de estudios y programas*, 1902, p. 57)

Como recurso higiénico, para compensar la fatiga producida por los otros ramos escolares, corregir imposturas y proveer de energías a los jóvenes, los ejercicios físicos llegarán para quedarse en el currículum de nivel medio. Por ello en el proyecto de ley de aprobación de un nuevo plan de estudios del 10 de mayo de 1905, entre los argumentos que sostiene la inclusión de esta asignatura se lee:

“ Apenas en el sistema del decreto de 4 de marzo, se equilibran entre sí ambos órdenes de conocimientos, y se los ordena de modo que realicen una verdadera labor de cultura integral, la que se completa con la parte

proporcional que se asigna a la cultura física, indispensable elemento de todo régimen educativo fundado sobre la ciencia, y que ha pasado a ser una verdadera enseñanza desde su antiguo papel de simple pasatiempo sin fines racionales. Así el plan secundario implantado se compone de las tres grandes divisiones de todo organismo integral de estudios,- las letras, la paciencia, la cultura física (...).” (Congreso Nacional. Cámara de Diputados, *Diario de sesiones* 1905, p 95)

En el programa de estudios aprobado finalmente en el mismo año, explicita respecto de los ejercicios físicos:

“Nota- Debe tenerse presente que este ramo no tiende sólo al desarrollo armónico del organismo y á la higiene mental, sino que debe desarrollar conjuntamente en el alumno, la intrepidez y la conciencia de sí mismo. Quedan autorizados los profesores para conformar esta enseñanza a las peculiaridades locales del clima, topografía, etc. dentro de las anteriores indicaciones.

En las excursiones, el máximun de distancia será de quince kilómetros a pie, y cien metros en las carreras de velocidad.” (*Programa de estudios para las escuelas normales y colegios nacionales*, 1905, p. 44)

Los contenidos

A lo largo del período de tiempo que recorre estos planes, pueden reconocerse tres momentos en la denominación de la materia: entre 1852 y 1900 los términos utilizados son gimnasia, ejercicios de gimnasia, de calistenia y/o militares; de 1901 hasta 1940 la asignatura toma la denominación de ejercicios físicos. A partir de entonces se denominará *educación física*.

Entonces, el primer dato sobre el detalle de las cosas enseñables en los planes y programas de esta etapa lo aporta la denominación de la materia. Son escasos los planes que avanzan hasta la prescripción de contenidos, sin embargo los nombres que asume el

ramo escolar indican la predominancia de la gimnasia en sus varias versiones (calistenia, militar y metodizada según el Sistema Argentino)

El texto del *Plan de Enseñanza secundaria en los Colegios Nacionales* de la República del año 1884 da cuenta, indirectamente, del tema:

“Art. 3° Además de las materias designadas en el artículo anterior, los cursos regulares comprenderán el dibujo natural, la música, gimnasia y ejercicios militares cuya enseñanza se dará fuera de las horas marcadas para las demás asignaturas en el artículo anterior, y sujetándose siempre a lo que dispone el artículo 5° (...)

Art. 5° las veintidós horas semanales correspondientes a las asignaturas expresadas en el artículo 2° se distribuirían en diferentes días de la semana, y cada día de estudio no podrá tener mayor duración que seis horas, incluyendo los ramos mencionados en el art- 3°” (AESNRA, p. 275)

El *Plan para los Colegios Nacionales*, vigente durante el año 1902 propone

“1. Juegos al aire libre

A. Juegos en que predomina la carrera: Para varones: el football, el rescate, la mancha, tomar prisioneros, el fusilado, la bandera, la guerra, steeple chase, cricket, etc.

Para mujeres: el rescate, la mancha, el aro, el fusilado, etc. [...].

B. Juegos mixtos (con intervención de los brazos):

Para varones: pelota sueca, pelota de cancha, pelota al cesto, pelota voladora, etc.

Para mujeres: pelota sueca, lawn-tennis, croquet, volante.” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Colegios Nacionales. Plan de estudios y Programas*. Publicación oficial 1902, p. 55/ 56).

En el *Plan de estudios y programas para los Colegios Nacionales* de la República Argentina del año 1903, el contenido prescripto responde a la lógica de la gimnasia metodizada, en la cual todas las cosas a enseñar toman la forma de ejercicios y están

clasificados y secuenciados de acuerdo a la función que estimulan y la parte del cuerpo sobre la cual se espera incidir: I. Ejercicios preliminares; II Ejercicios de suspensión; III Ejercicios de equilibrio; IV Ejercicios de tronco; V Ejercicios sofocantes.

“Las clases prácticas de ejercicios se dictarán para todos los cursos, no siendo materia de examen, de acuerdo con el siguiente programa y en el orden de sucesión de ejercicios en él establecido. Las tres décimas partes del tiempo destinado á cada clase se dedicarán a los ejercicios de los tres primeros grupos, las dos décimas siguientes á los del tronco y los descongestionantes que sean necesarios, y por último, las cinco décimas finales á los ejercicios de sofocación y respiratorios” (Ministerio de Justicia e Instrucción pública. *Plan de estudios y programas*, 1903, p. 207)

La misma orientación se mantiene en el *Plan de los Estudios Secundarios Colegios Nacionales y Estudios Normales* del año 1905

“Preliminares. De suspensión. De equilibrio. Del tronco. Sofocantes. Corresponden a estos ejercicios, juegos que han de ser realizados al aire libre conforma la siguientes distribución. Juegos con predominio de la carrera, del salto y mixtos. Marchas y excursiones con evoluciones gimnásticas. Ascensión de montañas. Posiciones y ejercicios de equilibrio y suspensión. Ejercicios gimnásticos. (...)

Enseñanza teórica derivada de estos ejercicios: resultados fisiológicos; régimen, horas, frecuencia, cantidad, precauciones higiénicas. Formas y clase de los ejercicios según las condiciones personales y locales.

Considérase entre los ejercicios físicos el tiro al blanco, que ha de enseñarse conforme a la teoría y a la práctica vigente en el ejército nacional, por oficiales que el Ministerio de Guerra designe y en stands completos siempre que sea posible.“(*Programas de Estudio para Escuelas Normales y Colegios Nacionales*, 1905, p. 43/44)

Puede señalarse que luego de la reforma del año 1898, que introduce a los ejercicios físicos dentro de plan de estudios para los Colegios Nacionales bajo el formato del

Sistema Argentino de Educación Física, son los contenidos que éste reúne los prescritos en los programas para el nivel medio. Sin embargo, tal como se aprecia en la cita anterior, la gimnasia metodizada no desplaza totalmente a los componentes militares de la *cultura física* los cuales, inclusive, son transmitidos por los propios militares al interior de la sistema educativo.

Inicialmente podría señalarse que el Sistema Argentino es el contenido privilegiado para la *educación física* en ambos niveles del sistema y que la pauta curricular sólo parecería diferenciarse en la intensidad de los esfuerzos posibles de realizar por los alumnos de acuerdo a su edad y contextura. Sin embargo hay un nuevo elemento en la prescripción que se enfatiza y destaca en este nivel y es la asignación de diferentes cosas enseñables o intensidades en las mismas, según el destinatario sea varón o mujer

“II- Ejercicios ordenados- marchas y excursiones (.....)

a) Para varones: formaciones y evoluciones gimnásticas, marchas gimnásticas, marchas militares de 1 a 5 km hasta de 10 a 20 Alpinismo; b) Para mujeres: formaciones y evoluciones gimnásticas, marchas gimnásticas, excursiones a los paseos públicos (4 a 5 km). III-Posiciones y ejercicios de equilibrio- ejercicios de suspensión a) para varones (...); b) para mujeres (..) (ver documento). IV- Ejercicios gimnásticos. a) para varones (....) b) Para mujeres (...). V (Donde sea posible, se harán también ejercicios de natación y de equitación para los mayores, de tiro al blanco) (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Colegios Nacionales. Plan de Estudios y Programas.* publicación oficial 1902, p. 56/57)

La modelización de la enseñanza

a. La distribución del tiempo.

Hasta el año 1898 los ejercicios de gimnasia, música, dibujo apenas están nombrados en los artículos siguientes a aquél en que se definen las asignaturas con su carga horaria semanal. Además, en general, su obligatoriedad está indicada para los primeros años de la escuela secundaria. A modo de ejemplo de lo que acontece hasta fines del siglo XIX

se transcribe un fragmento del *Plan para Colegios Nacionales* del año 1874. Allí los ejercicios gimnásticos están indicados con carácter obligatorio para los cursos de 1º, 2º y 3º año, esta prescripción se ubica en un artículo diferente de aquél en el cual se nombra cada asignatura con su carga horaria semanal, y el segmento de tiempo previsto corresponde al recreo.

“Art 6º En una de las horas destinadas al recreo, habrá diariamente ejercicios gimnásticos y la asistencia a ellos será obligatoria en dos días a la semana para los alumnos de cada uno de las secciones de 1º, 2º y 3º año alternativamente, y facultativa para todos los demás.” (*AESNRA, Plan para Colegios Nacionales*, p.158)

A partir del programa de estudio secundarios normales y preparatorios de 1900, la gimnasia y los ejercicios físicos comienzan a establecerse tímidamente en el curriculum del nivel; a veces con una indicación de 3 hs. semanales de 1º a 5º año; otras veces con carácter obligatorio (y cómputo de asistencia) pero sin carga horaria especificada aunque con la siguientes indicación:

“Art 2º El día escolar constará de mañana y tarde, de tres horas cada una, separadas por un intervalo mínimo de dos horas y media. La dirección de cada establecimiento aplicará en la forma más conveniente a su localidad el horario establecido en el artículo anterior, debiendo en todo caso dedicar diariamente medio día escolar, sin interrupción, a la enseñanza de las materias prácticas y el otro medio día, a la de las materias científicas.

Son materias prácticas á los efectos de la precedente disposición: los ejercicios físicos, el trabajo manual, y agrícola y el dibujo. A los efectos del horario, quedan incluidos el francés de 2º año y el inglés de 3º y 4º en el grupo de materias prácticas, debiendo ser el mínimun de su enseñanza, de tres horas semanales.” (*AESNRA, Plan de Estudios generales secundarios de 1901*, p. 682)

b. La distribución de los alumnos.

Las diferencias entre los alumnos y especialmente las atribuidas al sexo parece haber sido una carga difícil de tramitar para la *educación física* desde su incorporación al curriculum escolar. Tempranamente, las indicaciones referidas a la organización de los grupos para la enseñanza se sostiene en las premisas de la Fisiología y la Anatomía que permiten describir y tipificar las condiciones, los estados y las facultades físicas de los educandos

“Los señores profesores clasificarán a sus alumnos en grupos según el grado de desarrollo físico, y los someterán así a sus clases separándolos lo más que sea posible. Llevarán además registros especiales en los que consten estos grupos y en los que consignarán también, clase por clase, los ejercicios ejecutados y las observaciones que les fueran sugeridas por los resultados obtenidos.

Deberán tener en cuenta la más rigurosa gradación de los ejercicios, con las limitaciones determinadas por la salud en general y el estado físico y psíquico del momento, de los alumnos.”(...) (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Plan de Estudios y Programas para los Colegios Nacionales* de la República Argentina, 1903, p. 208)

El grado de desarrollo físico de los alumnos predice su lugar en un grupo y a la vez sus posibilidades de progreso. De lo anterior puede suponerse que para la *educación física* no tienen validez ni la premisa de la igualdad de oportunidades ni la de igualdad de resultados. Como los cuerpos tienen diferentes aptitudes, contexturas, etc. y los métodos aconsejan separarlos para poder tratarlos a todos por igual, el resultado final, probablemente solo sea el aumento de las diferencias, en lo que respecta a las posibilidades físicas y en el acceso a la *cultura física*, entre unos y otros.

c. La organización de los contenidos

En esta etapa los planes y programas no se extienden en demasiadas indicaciones de contenidos, ni metodológicas. Sin embargo, de modo excepcional para la serie, el

Programa para los Colegios Nacionales de la República Argentina del año 1903 (firmado por E. Romero Brest) da pautas para la organización de los ejercicios al interior de la clase y sobre el modo de distribuir a los alumnos. En relación al primer tema, los señalamientos del texto reiteran el criterio anatómico-fisiológico con que el autor diseña el Sistema Argentino.

“Las clases prácticas de ejercicios se dictarán para todos los cursos, no siendo materia de examen, de acuerdo con el siguiente programa y en el orden de sucesión de ejercicios en él establecido. Las tres décimas partes del tiempo destinado á cada clase se dedicarán a los ejercicios de los tres primeros grupos, las dos décimas siguientes á los del tronco y los descongestionantes que sean necesarios, y por último, las cinco décimas finales á los ejercicios de sofocación y respiratorios”. (Ministerio de Justicia e Instrucción pública. *Plan de Estudios y Programas para los Colegios Nacionales* de la República Argentina, 1903, p. 207)

El código disciplinar. Primera síntesis

En el momento en que la asignatura se incorpora al curriculum escolar, y se conforma el código disciplinar, varias cuestiones se articulan, en tanto contexto de producción del discurso pedagógico sobre el cuerpo, y varios elementos quedan fraguados en la matriz discursiva:

- La premisa que el tránsito a la modernidad (el progreso, en términos de la época) requiere dotar a la sociedad de procesos y personas eficientes, es decir ordenadas, para lo cual corresponde implementar políticas públicas (y sociales) que aten el progreso individual al orden común.
- Las concepciones de médicos, higienistas y pedagogos sobre la emergencia de enfermedades sociales y déficits individuales que, dejados a su libre evolución, conducen a la degeneración de la sociedad. Pero que, científicamente atendidos, pueden evitarla o invertir su proceso en términos de regeneración.

- El conocimiento acumulado por estos actores y otros del campo de la *cultura física*, sobre el cuerpo y el movimiento humano, como fenómenos comprensibles a partir de la Física, la Química, la Anatomía y la Fisiología, por lo que las actividades elegidas en la tarea de educarlo, prepararlo y corregirlo, en caso de desviaciones, derivan de los conocimientos básicos de dichas disciplinas.
- La concepción, desde la Pedagogía, que la instrucción y el moldeamiento de las conductas individuales, que se asientan en la voluntad, el carácter o la moral, es más eficiente si el trabajo intelectual se complementa con el físico, y que tanto las acciones educativas como sus efectos se reconocen por su manifestación o localización corporal.
- Desde la economía interna del trabajo escolar, la ubicación de la *educación física*, como una asignatura propedéutica, a la que le corresponde, desde el trabajo sobre el cuerpo, cumplir la función higiénica, compensatoria del trabajo intelectual, para uno y otro nivel del sistema educativo.
- En consecuencia con lo anterior, la organización de la enseñanza se pauta distribuyendo la ejercitación, a lo largo de la clase, según el criterio fisiológico que indica respetar la curva normal de esfuerzo orgánico.
- Una diversidad de prácticas de la *cultura física* ya existentes, que si bien se presentan enfrentadas por los fundamentos científicos que las sustentan, resultan complementarias para alcanzar la finalidad educativa, tanto sobre la postura como sobre la actitud. Y que a para ello, sea cual fuere su sentido en la cultura, son traducidas en ejercicios, acordes a la lógica de la escolarización.
- Una teoría de la instrucción sostenida por las premisas del asociacionismo y heredera lejana de las ideas comenianas, que prescriben la necesidad de parcelar lo que se pretende enseñar para administrarlo paulatinamente, comenzando por lo más simple. Y que requiere de la voz y la presencia del profesor como garante de la eficacia del método.

- Una mirada altamente desconfiada respecto de lo diferente, cualquiera sea el origen en que radica la heterogeneidad, y por lo tanto una pretensión fuertemente homogeneizadora que torna patológico, peligroso o, al menos desordenado, a aquello que se aparta de la norma. Y entre las diferencias, el sexo de los alumnos, es decir el tipo de órganos sexuales que poseen, como determinante desde el curriculum de sus posibilidades de práctica corporal.

Este discurso pedagógico se instala en el nivel primario desde los artículos de la Ley 1420 de Educación Común del año 1884; pero en el nivel medio recién comienza a operar en la construcción de la asignatura hacia fines del siglo XIX, una vez que se resuelven otras discusiones previas respecto de la función de la enseñanza secundaria en el país.



Foto 1. Actividad física mujeres en el Club Atalanta, 1902.
Fuente: Centro de Documentación Histórica. ISEF Dr. E. Romero Brest



Foto 2. Mediciones del raquis.
Laboratorio Escuela de Educación Física
Fuente: Centro de Documentación Histórica. ISEF Dr. E. Romero Brest



Foto 3. Mediciones del tórax.
Toracómetro, Laboratorio.

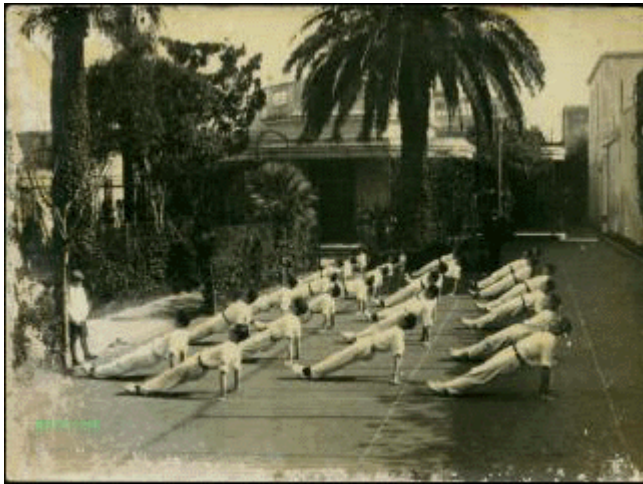


Foto 4. Gimnasia metodizada. Sistema Argentino. Fuente: Centro de Documentación Histórica. ISEF Dr. E. Romero Brest



Foto 5. Gimnasia metodizada. Sistema Argentino. Fuente: Centro de Documentación Histórica. ISEF Dr. E. Romero Brest



Foto 6. Ejercicio de brazos. Sistema Argentino. Fuente : Centro de Documentación Histórica. ISEF Dr. E. Romero Brest



Foto 7. Ejercicio sofocante. Pelota al Cesto.

Fuente: Centro de Documentación Histórica. ISEF Dr. E. Romero Brest



Foto 8. Ejercicios sofocante. Carrera de Banderitas

Fuente: Centro de Documentación Histórica. ISEF
Dr. E. Romero Brest



Foto 9. Ejercicio miembros superiores. Cinchada



Foto 10. Juego: ejercicio de equilibrio. Sistema Argentino. Fuente: Centro de Documentación Histórica. ISEF Dr. E. Romero Brest



Foto 11. Rondas escolares. Fuente: Centro de Documentación Histórica. ISEF Dr. E. Romero Brest

EL CÓDIGO DISCIPLINAR COMO FORMACIÓN DISCURSIVA. PERMANENCIAS Y CAMBIOS CON LAS REFORMAS DEL CUARENTA

Del trabajo sobre los documentos (sintetizado en el capítulo anterior) ha podido reconocerse que el código disciplinar se conforma entre los últimos años del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX; momento en el cual parece estabilizarse. Evidencia de esto se halla en los programas aprobados en la década de 1920, en los cuales no aparecen modificaciones significativas en ninguno de los tres elementos del código (con excepción del *Plan para Escuelas de Frontera* de 1929 que denomina a la asignatura Juegos y Deporte).

Tomando como referencia la serie de los planes y programas puede señalarse que, en el año 1939 para el nivel primario y el año 1941 para el nivel secundario, se aprueban nuevos documentos que introducen reformas en todas las áreas de conocimiento escolar. El correspondiente al nivel primario (que tiene como antecedente texto de 1936, vigente sólo para escuelas de Capital) presenta un programa de *educación física* que desafía en algunos aspectos la matriz establecida, a la vez que reafirma su vigencia en otros elementos. El del nivel secundario, además de contener discontinuidades similares al anterior, da cuenta de intensificaciones o exacerbaciones en algunos de los elementos del código disciplinar, a la par que introduce claramente en el programa la concepción de curriculum como “cuerpo organizado de conocimientos” (Gvirtz y Palamidessi, 1998, p. 56). Este último se caracteriza por ser una lista de las *cosas enseñables*, con la asignación respectiva del tiempo diario y semanal para cada una de ellas y cada uno de los años que abarca el nivel medio.

Del mismo modo que ha acontecido en la etapa de conformación de la asignatura, este proceso ha sido sincrónico con la producción de manuales. Nuevamente se reconoce una instancia de diálogo entre los distintos campos y contextos que se articulan en la definición del texto pedagógico.

Los manuales no son el curriculum. Sin embargo, el corte temporal que habilitan realizar las discontinuidades halladas en esa serie es contemporáneo de las reformas

curriculares, en los dos niveles del sistema educativo. Estos son el *Programa por Asuntos* aprobado provisoriamente en 1936 y luego en 1939 para la educación primaria y la reforma en los planes de estudios vigentes en los establecimientos de enseñanza media (decreto N° 101107/41), con el correspondiente *Programa de Educación Física* de 1941, que marca una discontinuidad en la relación gimnasia-deporte en la composición curricular e introduce una concepción diferente sobre el deporte.

En este sentido puede decirse que los manuales acompañan el primer cambio curricular de la asignatura que deja huella en el código disciplinar. Como se ha mencionado éste es el acontecimiento elegido en el marco de esta investigación para poner a prueba la eficacia del código disciplinar en tanto matriz discursiva de la asignatura escolar. El análisis que sigue de los textos aporta algunos elementos empíricos para ponderar la certeza de la hipótesis que considera al código disciplinar como formación transdiscursiva.

Nuevamente, la presentación de los datos se realizada comenzando por los manuales a los efectos de dar cuenta de las continuidades y rupturas en esa serie y a la vez mostrar la distancia existente entre ambos textos pedagógicos, manuales y programas (en tanto ámbitos y momentos del proceso de recontextualización).

Las convergencias, permanencias y cambios expresados en los manuales.

Para esta etapa se han reunido libros posibles de clasificar en tres grupos:

- Textos del Dr. Enrique Romero Brest, para entonces ex director del Instituto Nacional de Educación Física. En ellos aún manteniendo una concepción liberal respecto de la sociedad y de la formación del ciudadano, da cuenta de la influencia del Espiritualismo y de las críticas a las concepciones utilitaristas en educación, en lo que él denomina evolución de la Escuela de Educación Física y del Sistema Argentino.
- Textos de autoría institucional, que remiten a algunas de las instancias de gobierno vinculadas a la *cultura física* y la *educación física* coexistentes en la época

(Dirección General de Tiro y Gimnasia del Ejército, Dirección de Educación Física, Consejo Nacional de Educación Física).¹

- Textos de autores diversos que mantienen alguna relación institucional explícita o cierta vinculación en las ideas con alguno de los dos grupos anteriores.

Si bien, metodológicamente, puede adjudicarse a los manuales de este período un peso equivalente en la definición disciplinar a los del período anterior, por la autoría institucional de la mayoría de ellos y el peso que estas instituciones tienen en el gobierno de la *educación física* escolar cabría imaginar, *a priori*, que las propuestas de estos manuales alcanzan a permear los componentes del código disciplinar de la asignatura. Más aún, dados los fines para los cuales el gobernador Manuel Fresco crea la Dirección General de Educación Física y Cultura de la Provincia de Buenos Aires en 1936, y el grado de capilaridad que alcanza su accionar, con la creación de los “ciento diez distritos de *educación física* y cultura que funcionarán en cada ciudad cabeza de partido de la Provincia y estarán bajo la fiscalización y contralor de la Dirección General (...)” (Fresco, 1940, p. 8), puede también suponerse que sus prescripciones trascienden el patio escolar, alcanzando otros espacios sociales, asumiendo otros modos y ámbitos para la educación de los cuerpos.

La clasificación hecha de los manuales da pistas para identificar aquellos elementos de conservación y de ruptura respecto de la etapa de conformación, y su procedencia.

¹ La participación de la Dirección General de Tiro y Gimnasia dependiente del Ejército en la difusión de la *cultura física* en las escuelas puede rastrearse ya en la primera década del siglo, cuando en julio de 1905, un decreto instaura la obligatoriedad de la enseñanza del tiro para los alumnos de los Colegios Nacionales, Escuelas Normales de Maestros y Profesores, Industriales y de Comercio, contemplando la provisión de los instructores por parte del Ministerio de Guerra (Gómez, P, 2004).

El Consejo Nacional de Educación Física es creado por el decreto N° 107165/37, dando la presidencia al Director General de Tiro y Gimnasia y estando compuesto por cuatro miembros provenientes del Ministerio del Interior, de Justicia e Instrucción Pública, de Marina y de Guerra. Tal como lo señala Gómez (2004) “la conformación del Consejo señala una particular correlación de fuerzas – favorable al sector militar- al interior del campo de la cultura física” (p. 100).

A los efectos de completar el cuadro referido a las instituciones vinculadas al gobierno de la Educación Física corresponde mencionar que, en el año 1938, el decreto N° 6446 crea la Dirección de Educación Física dependiente del Departamento de Instrucción Pública del Ministerio del ramo. Esta dependencia tiene como antecedente la Dirección General de Educación Física y Cultura creada en 1936 por el gobierno de Fresco en la provincia del Buenos Aires.

La complejidad del cuadro institucional de gobierno de la Educación Física no estaría completo si no se incluyera la creación del Consejo Nacional de Educación Física, por decreto N° 34817 del 1947. “La diferencia entre el primer Consejo y éste, es que el del año 1937 tenía como función la presentación de un proyecto de ley, la administración de la Colonia de Vacaciones y la gestión académica del Profesorado y el segundo concentró amplios poderes y se constituyó en el centro del gobierno de la Educación física y el Deporte en el país.” (Gómez, 2004, p. 105).

Romero Brest es el único autor del cual se encuentran textos en ambos momentos. Del estudio de sus manuales puede señalarse que, si bien sus ideas no se modifican sustancialmente en lo referido a los contenidos y los arquetipos de prácticas de enseñanza, hay modificaciones en los argumentos relacionados con la relevancia de la disciplina escolar para atender las problemáticas sociales, y los efectos posibles de esperar con su aplicación.

La retórica sobre el valor de la asignatura

Los textos que Romero Brest publica en este momento dan evidencia del impacto de algunas nuevas ideas pedagógicas y del clima cultural de la época. En algunos de ellos el autor narra la historia de la escuela formadora de profesores y, junto con ella, relata la historia de las etapas por las que ha atravesado la *educación física*.

El Sentido Espiritual de la Educación Física (1938), publicado años después de su separación de la dirección del Instituto de Educación Física, marca un cambio en la concepción que tiene de la asignatura y de su función social. Tal discontinuidad queda explicitada en la presentación del proceso de espiritualización de la enseñanza llevado a cabo en el Instituto, reafirmando que “la razón íntima de la existencia de una escuela es espiritual, aunque inicialmente pueda parecer utilitario.” (p. 2)²

“Muchos intelectuales consideran el problema espiritual como el resultado del trabajo del intelecto, es decir, como problema científico fácil de resolver con sólo agregar estudios de esta clase en el plan educativo de una escuela. De aquí surge, en nuestro modo de ver, la dificultad de espiritualizar todos los actos de la vida, y por consiguiente, la enseñanza misma. *Saber mucho o poco, raciocinar con claridad, inventar o llegar muy lejos en la sabiduría puramente intelectual, no es asunto propio del espíritu*. Los mismos conceptos morales tan estimados en cada sociedad, según sus principios propios de organización y de vivencia, no pueden confundirse con los

² Además del movimiento espiritualista y el ideario krausista que impacta en las ideas educativas en general y en la obra de Romero Brest en particular, sus textos parecen intentar contrapesar también la acción y prédica de los deportistas y militares que cuestionan el Sistema Argentino y la orientación de la enseñanza en el Instituto de Educación Física (Aisenstein, 1994).

conceptos del espíritu, aunque a ellos se acerquen, a veces. Tienen sus raíces en los instintos y, por los tanto, son formas instintivas perfeccionadas de éstos y no aspectos del espíritu.” (Romero Brest, 1938, p. 27)³

a. Las cuestiones sociales *revisitadas*

Los elementos de nación en clave romántica

Si el proyecto ilustrado tuvo por esencia el concepto de que hay un conjunto de hechos al que hay que someterse, centralmente la ciencia, cuya sumisión consiste en dejarse guiar por la naturaleza de las cosas, en la observación escrupulosa de “lo que hay”, en la ausencia de desviación de los hechos, en la comprensión, el conocimiento (Berlin, 2000), en el fragmento que antecede y en los que se cita a continuación pueden identificarse algunos de los principios que el movimiento romántico opuso a dicho proyecto. Éste proclama que “el logro de los hombres no consiste en conocer los valores sino en crearlos. Creamos los valores, los objetivos, los fines, y, en definitiva, creamos nuestra propia visión del universo (...)” (Berlin, 2000, p.160)

“ Hemos tratado también de crear en el Instituto, como elemento de educación espiritual incontestable, un estado emotivo superior, al margen de la materialidad del ejercicio y del placer instintivo producido por las excitaciones de toda actividad física bien aplicada. Porque la emoción es realmente la que impulsa y sostiene la actividad creadora del hombre. En la emoción que produce está el secreto del prestigio incalculable del juego y del deporte, en el niño y en el adulto. Constituyen por esto, una energía potencial considerable y son por ello un elemento precioso de educación individual y social.” (Romero Brest, 1938, p. 23)

Más allá de la distancia cronológica entre las obras y de la ausencia (al menos explícitamente) de espíritu hispanista en Romero Brest estos párrafos parecen aludir a algunas de las ideas que Manuel Gálvez había expresado en *El Solar de la Raza* (1913),

³ La cursiva no pertenece al original.

especialmente su preocupación por la espiritualización de la nación para enfrentar al materialismo sin ideales.

La salud y la herencia en clave espiritual y romántica

En las primeras páginas de *El Sentido Espiritual* explica que el ideal a perseguir y la vitalidad social de la escuela es el sentido espiritual, que lo enfrenta al sentido utilitario, posible de inferir si se le asigna a una institución una mera función profesional. “La escuela es, entonces efectiva, porque obedece a un espíritu directivo universal. Este espíritu directivo llega a ser así como el alma y la columna vertebral de la escuela.” (Romero Brest, 1938, p.3)

Si bien ya desde *Pedagogía* (1915) el autor afirma que la cuestión de la *educación física* es encarada desde la doble perspectiva escolar y social, en este texto pone entre paréntesis la perspectiva científica (biológica y fisiológica), como característica central del sistema por él creado, para incluir argumentos que lo acercan al romanticismo al decir que la verdadera educación es la educación del espíritu.

“(…) la educación física, aunque su nombre parezca dejarlo entender, no posee realmente una verdadera especificidad en el proceso integral de la educación del hombre: no es sino una rama de ella, y que sus finalidades, como acabamos de exponer, no están supeditadas a la musculación ni a la higiene, ni a los conceptos sociales que con ella se pueden perseguir y obtener, sino a algo más elevado, que consiste en la formación del intelecto y del espíritu conjuntamente, en el proceso de la educación completa del hombre.” (Romero Brest, 1938, p. 68)

Al afirmar que la fórmula antigua *mens sana* (entendida como inteligencia) *in corpore sano* (entendido como fuerza o vigor) le resulta incompleta ya que le falta el espíritu, parece evidenciar rasgos de su distanciamiento respecto de la posición ilustrada, que entiende que la educación obra a partir de la inteligencia informada por la razón y que existe un conocimiento verdadero de la realidad, que se funda en alguna disciplina

(Física, Psicología, Teología, etc.) y cuya adquisición le permite al hombre saber lo que ha de hacer y cómo ajustarse a ella.

“...los ideales superiores (...) humanos del valor y de la fe, del honor y del deber, (...) el sentimiento profundo de la belleza, de la nobleza y del desinterés, de la libertad de la conciencia en el pensar y en el juzgar son (cualidades) substanciales del cultivo del espíritu y *de ninguna manera resultado de las fuerzas físicas o de la capacidad intelectual*⁴. Este pensamiento ha sido nuestra guía constante en la enseñanza del Instituto.”
(Romero Brest, 1938, p. 13)

En el libro de 1938, Romero Brest logra articular los originarios conceptos científicos que constituyen la doctrina del Sistema Argentino (difundidos a través de la acción formadora de profesores en el Instituto) con el nuevo sentido espiritual dado a la disciplina, a partir del cual parece poder garantizar, más que antes, el efecto social esperado.

“Nuestros profesores salen, así, persuadidos de la verdad de estos conceptos, necesarios para cumplir su misión social como personas y como educadores, guiados por los sentimientos y los entusiasmos de una especie de religión cultural, como cruzados de una amplia y nueva concepción de la vida más espiritualizada que la sensualista del momento presente.

Las acciones físicas, aplicadas al niño con estos conceptos, son las únicas que producen efectos trascendentes; aun cuando se las mire en sus limitados efectos biológicos. Porque son las únicas que van más allá del propio individuo, trascienden, en efecto, a la raza y a las entidades sociales, por medio de los hábitos, de las costumbres y de las leyes que las fijan en el espíritu; no se basan solamente en los hechos externos como son los físicos que agrandan los músculos, o intensifican las funciones individuales, hechos materiales que las inexorables leyes de la herencia desdeñan a menudo limitándolas al individuo que las adquiere.” (Romero Brest, 1938, p.85)

⁴ La cursiva no pertenece al original.

En *Bases de la Educación Física en la Argentina* (1939), el autor manifiesta nuevamente su preocupación por el impacto social de la *educación física*. A partir de aceptar que los caracteres adquiridos por un individuo no se heredan, es decir no se transmiten a la generación que lo sucede, se pregunta por la posibilidad y el modo en que la educación puede producir cambios estables o duraderos en un grupo social. En este punto sus dudas avanzan sobre las primeras respuestas que los intelectuales y científicos dan a las preocupaciones por los problemas de la raza y la herencia, aquellas contraponen a la incertidumbre e ingobernabilidad de lo hereditario el principio del control y posibilidad de determinación del medio ambiente. En este texto el autor se pregunta por la limitación de estas modificaciones educativas, que sólo afectarían a los individuos que son sometidos a dicho ambiente especial, pero que no trascienden biológica o genéticamente a sus descendientes.

“Luego todos estos actos que actúan sobre la morfología del individuo, deben ser buscados solamente porque ellos procuran la mejor vida individual, y porque por su intermedio se puede llegar a una realización social de aumento de la energía en cada momento de cada generación. Pero hay otras cosas que pasan a generaciones sucesivas, y es la organización social, la cualidades de educación, de disciplina, etc., efectos que pueden ser obtenidos por la educación física racional. Luego, esto es lo más importante en esta disciplina. El músculo y la fuerza llegan otra vez a ser secundarios.(...)”

Por estos motivos esta forma de educación en general, por un aspecto que podríamos llamar filosófico, al par que biológico, se confunde con la actividad vital misma, es decir con el proceso de adaptación orgánica a las funciones y al medio ambiente del individuo y de la especie.

Estos conceptos son básicos, fijan y a la vez aclara, el verdadero campo de acción de la cultura física.” (Romero Brest, 1939, p. 184/185)

El trabajo desde la perspectiva psicológica.

Luego de las etapas anatómica y fisiológica por las que, según el autor, pasa la *educación física*, hacia 1938 Romero Brest presenta dos nuevas perspectivas de análisis

que completan las anteriores, la psicológica y la espiritual. Con respecto al *trabajo* la que ejerce más influencia es la primera. La etapa psicológica representa un peldaño sobre las anteriores en la evolución científica de la *educación física* y le otorga además mayor legitimidad entre los educadores. A la vez permite incluir como ejercicio educativo otro tipo de actividades físicas tales como el trabajo agrícola y el industrial.

“Este concepto superior de que la cultura física no es una simple cuestión de ejercicios corporales sino la resultante de una disciplina psicomotriz, de entrenamiento en el esfuerzo voluntario, determina la elección de los agentes capaces de ejercitar las aptitudes mentales al par que las físicas. Nace así el valor de la gimnástica ordenada, metódica, analítica, y sintética, en evolución sucesiva. El objeto de ella es poner en actividad, (...) las neuronas psicomotoras para establecer la coordinación múltiple de las vías cerebrales de asociación. Por estos efectos se impone también como agente adecuado, el trabajo manual educativo, el trabajo industrial, el ejercicio militar, porque cada uno de estos ejercicios en las esferas de acción respectivas, hace vibrar energías diferentes y acumula sensaciones diversas, tónicas y educativas, en el cerebro.” (Romero Brest, 1938, p. 22)

Los argumentos basados en las explicaciones sobre el funcionamiento del sistema nervioso se refinan. Cobran importancia los controles y las tomas de conciencia, las referencias e informaciones internas. El movimiento así comprendido ayuda a que la *educación física* progrese sobre la educación de la voluntad y el esfuerzo. Apoyado en estas ideas Romero Brest vincula a la asignatura con la formación de una ética o moral del trabajo.

“Los factores psíquicos que estamos tratando, están constituidos por las aptitudes de la destreza y del entrenamiento en el esfuerzo personal. De la destreza muscular que es función de la mentalidad. La habilidad para combinar movimientos y obtener efectos económicos con el menor esfuerzo es hecho que tiene lugar en las profundidades del cerebro, por asociaciones y relaciones piramidales neuronales más que por el simple desarrollo de las fibras musculares. Dependen del entrenamiento en el esfuerzo personal, que

es factor genuino de la voluntad y resultado, ante todo, de manifestaciones cerebrales que se exteriorizan mediante los trabajos del músculo, pero que no lo constituyen.” (Romero Brest, 1938, p.166/167)

El discurso de la asignatura escolar se acerca a las preocupaciones de las clases dirigentes que entienden a las poblaciones como capital humano y a cada individuo como potencial y necesario trabajador productivo.

“El inmenso territorio de la nación solicita brazos a millares, reclama músculos fuertes, sangre abundante, voluntades y cabezas enérgicas, destrezas manuales adecuadas, para poblarlo, para hacerlo productivo, y, en resumen, para constituir la base ecuménica de la verdadera gran patria del porvenir. Y todo esto hay que cosecharlo desde la escuela, con las solicitudes que exigen las plantas delicadas, que no otra cosa son los niños. Es necesario que amen la tierra y encuentren solaz en el trabajo, para lo cual es necesario que la conozcan y la trabajen.”(Romero Brest, 1938, p.181)

De este modo la *educación física*, conteniendo nociones y prácticas de salubridad y valorando como educativo al trabajo físico y manual, reúne las justificaciones científicas necesarias para hallar, a través de la finalidad económica, un lugar en el curriculum escolar. Es por esto que en *Bases de la Educación Física en la Argentina* (1939), cuando Romero Brest parece percibir nuevamente la necesidad de apuntalar la legitimidad de la asignatura y de su Sistema⁵, formula entre los principios sociales del mismo a la salud individual como factor económico y social primordial:

⁵ Debido a su alejamiento del Instituto y a la nueva correlación de fuerzas al interior del campo cuya manifestación más clara es la creación, en 1938, de la Dirección General de Educación (como instancia de gobierno nacional de la Educación Física). Al frente de esta Dirección (similar a la creada unos años antes en la Provincia de Buenos Aires durante el gobierno nacionalista de Fresco) es designado como director el escribano César Vazquez, deportista, de afinidades militares y nacionalistas. Para un conocimiento detallado de la Educación Física durante el gobierno de Fresco puede consultarse la tesis de Calvo P. (2002) *De Frente ... ¡March! .Una genealogía sobre los inicios de la Educación Física en el Estado y la disciplina. Provincia de Buenos Aires. 1936* .Tesis de Maestría. Universidad Académica de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile. Y Scharagrodsky P, (2004) *Construyendo masculinidades y feminidades católicas y moralmente correctas. El caso de la primera Dirección General de Educación Física Argentina (1936-1940)* (mimeo)

Un análisis interesante de la Reforma de Fresco puede leerse Pineau P. (1999) “Renovación, represión y cooptación. Las estrategias de la reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires, Década del '30)” en Ascolani, A. (comp.) *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*. Ediciones El Arca, Rosario.

“El hombre sano produce más y mejor; produce más porque vive largo tiempo en términos medios; más que el hombre enfermo o simplemente débil; mejor, porque la euforia física y la alegría de vivir que generalmente le acompaña dirigen su acción y sentimientos provocando la mejor y más eficaz aplicación de sus energías. (...)

El hombre enfermo constituye la antítesis de este hombre sano, no sólo psicológicamente, sino socialmente. Provoca gastos y rémoras sociales por el cuidado que suscita y exige: hospitales, casa de caridad, asociaciones de beneficencia, etc..” (Romero Brest, 1939, p. 169/170)

b. Los fundamentos científicos

Los demás manuales de esta etapa no refieren centralmente a consideraciones de índole científica. No es que se considere que los autores del campo que adquieren visibilidad en esta etapa han abandonado las justificaciones científicas que colman los textos anteriores. Dichas cuestiones no sólo parecen mantenerse vigentes sino que no son discutidas. Además de lo vertido sobre los textos de Romero Brest, se halla evidencia de esto en el manual de D. Sevlever, Secretario Técnico General del Departamento de Salud de la provincia de Santa Fé, que a la sazón, es médico adscripto a la Cátedra de Higiene y Medicina Social de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional del Litoral. El autor relaciona las bondades del ejercicio físico para reestablecer el organismo luego de la fatiga y cita para ello a Tissié, y estas ideas se mantienen también en otros manuales

“Para eso (la higiene) se encuentra en la Calistenia un tipo de actividad moderada que, gracias a su orden y progresión proporciona actividad a todas las regiones musculares y, al mismo tiempo, estimula la función orgánica por los intercambios que provoca, como por la acción mecánica que ejerce la contracción muscular sobre los órganos de la vida vegetativa. Sobre el sistema nervioso ejerce la Calistenia una acción sedante por la eliminación de toxinas acumuladas que supone el intercambio a que nos hemos referido y al lógico descanso que se produce durante la ejecución de los ejercicios

por la distracción que ello supone para el cerebro. Desde que el movimiento ha sido ejecutado una vez, el ritmo de la acción permite continuar la secuencia del mismo sin necesidad de hacer intervenir los centros superiores de contralor, lo que equivale a decir que el automatismo obra por su cuenta permitiendo el descanso de los centros nerviosos superiores.” (Woods, 1938, p.19)

El párrafo anterior y el que sigue son ejemplos de la permanencia del registro epistémico de las ciencias naturales y de la Anatomía y la Fisiología como disciplinas de referencia

“El trabajo muscular

Los ejercicios físicos han sido definidos por Lefeuille como el conjunto de los fenómenos mecánicos, producidos por el funcionamiento del aparato locomotor. Sería la manifestación exterior del trabajo muscular, ya se trate de la producción de fuerza o de movimiento.

El trabajo muscular provoca directamente o indirectamente en los demás órganos y funciones de la economía fenómenos fisiológicos variados, que deben ser apreciados debidamente cuando se trata de obtener de su utilización determinados beneficios en la educación física.

El músculo es un tejido dotado de contractilidad y puede considerárselo como el agente exclusivo del movimiento, dadas sus particulares características histológicas y funcionales.” (Sevlever, 1941, p. 51)

c. Los nuevos aportes de la *educación física*

En los textos de Romero Brest aparece, permanentemente, el concepto de que el espíritu debe prevalecer sobre el músculo y el organismo, en tanto eje organizador de la asignatura. La aparición del término “espíritu” es común en la retórica discursiva de casi todos los manuales de esta etapa, dando evidencia que el discurso de todos los actores del campo (independientemente de sus adhesiones o procedencias) ha sido afectado de alguna manera por las nuevas ideas pedagógicas que se hacen paulatinamente dominantes a partir de la década del treinta en la Argentina.

Tal como advierte Puiggrós (1992) se ha evitado reducir el Espiritualismo a la reacción antipositivista o anticientífica y, en el análisis de los textos, se ha tomado el recaudo de no oscurecer y negar las diferentes relaciones que acontecen, entre las ideas pedagógicas en *educación física* y las concepciones espiritualistas y nacionalistas con las que se articulan, a los efectos de dar respuestas a la política educativa, o encontrar legitimidad curricular.

Las etapas sucesivas de la asignatura a la que refiere Romero Brest no deben entenderse como opuestas, en el sentido de pensar que las concepciones y explicaciones sobre las cuales se construye la *educación física* se reemplazan y excluyen al pasar de una a la otra. En términos del autor, dichas ideas son complementarias, lo que varía es su jerarquía o su ordenamiento en la relación medios-fines.

“Este proceder se refiere ahora al concepto superior de la *cultura* como asunto relacionado con el *saber*, pero distinto de él y de todos los fenómenos que emergen simplemente de las funciones fisiológicas y aún psicológicas, relacionadas con el instinto, que fueron las bases informativas de las etapas anteriores. Según este concepto, el hombre es un conjunto de la psiquis y el soma, de lo corporal con todas sus leyes y derivaciones y de lo que, por otra parte, corresponde a esta especulación que denominamos fundamental que es esencial en el hombre, diferente en este sentido de la pura animalidad psico-física. El espíritu viene a ser algo que no resulta de la pura acción de los sentidos y de las actividades vitales que son propias del soma y de sus funciones. Este algo que no sabemos lo que es y que probablemente no sabremos definirlo con exactitud, está colocado en el umbral que separa al hombre de los demás seres de la creación, más allá del cual la ciencia no ha podido penetrar todavía, ni explicar con sus experiencias.” (Romero Brest, 1939, p. 13)

Tal como fuera señalado anteriormente en las dos obras de la década del treinta⁶, Romero Brest introduce una nueva justificación para la *educación física* enseñada a los

⁶ *El sentido espiritual de la Educación Física. Evolución de una Escuela Argentina: el Instituto Nacional de Educación Física* (1938) y *Bases de la Educación Física en la Argentina* (1939)

maestros que se forman en el Instituto que él dirige. Se espera que la misma tenga efecto sobre el espíritu

“Por encima de estos conceptos doctrinales persigue el Instituto y tiene como base fundamental de su existencia, como escuela de educación integral, un *sentido profundamente espiritual de su vida docente*. Estima que hoy más que ayer, si cabe, es absolutamente necesario inculcar el *sentido espiritual*⁷ en la vida del niño en formación educativa, ante el sensualismo descarado que domina, en muchos aspectos, las actividades sociales del momento presente. Tanto más aún, cuando los agentes de que se vale: gimnasia, juegos, deportes, etc., son agentes de carácter esencialmente instintivos, y pueden, con facilidad, limitarse, si son aplicados sin discernimiento racional, al simple sentido sensualista de sus valores. (...)”
(Romero Brest, 1938, p. 66)

Con estas ideas este autor confronta y pretende diferenciarse de los otros discursos y actores de la época

“...la comunidad del educador con el educando, para que sea eficaz, se hace especialmente por el intercambio de los sentimientos morales y no por las imposiciones físicas del juego y de la gimnasia de un atleta o deportista sin espiritualidad.” (Romero Brest, 1938, p. 8)

Pero la impronta espiritualista no es sólo una novedad en su retórica sino que lo aproxima a otros autores que también han sido impactados por ella

“(el instructor) Debe crear entre él y sus alumnos un vínculo de amistad, haciéndose respetar y obedecer al mismo tiempo. Fomentará la creación de ‘teams’ de juegos infantiles para amoldar su carácter en el sacrificio de la colectividad, que permitan despertar en el niño, entusiasmo y deseo de superación.” (Fresco, 1940, p. 22)

⁷ La cursiva no pertenece al original

El mejoramiento de la raza continúa siendo una tarea a la cual la *educación física* parece poder contribuir

“Las nuevas orientaciones que, con gran incremento se están dando en nuestro país, no solo al desarrollo de la Cultura Física de la juventud sino también y muy especialmente al Sistema Racional de Enseñanza Metodizada de la Gimnasia, demuestran que las autoridades, tanto nacionales como provinciales, han llegado a compenetrarse de la necesidad imperiosa de dedicar preferente atención a este problema, cuyo resultado inmediato, es el formar seres fuertes, para el mejoramiento de la raza.”
(Malter Terrada, 1938, p. 5)

El término “racional” es una novedad que empieza a aparecer con frecuencia en los textos, contemporáneamente a la creación de la Asociación de Deportes Racionales en 1922. De esta asociación forman parte (entre otros) profesores graduados en el Instituto de Educación Física (probablemente deportistas) que aparentemente no se nuclean en la Asociación de Profesores de Educación Física más cercana a Romero Brest. A los efectos de su consideración pedagógica los deportes son analizados cuidadosamente, aún por quienes lo consideran una práctica social valiosa y atrayente. Aquellos deportes que caen dentro de la clasificación de “rationales” son aquellos que, con su práctica escolar, no hacen peligrar el objetivo educativo.

La alusión a la raza como finalidad de la asignatura parece mantener en este autor el mismo sentido que le fuera dado en los textos de la etapa anterior, en el que se utiliza para referirse a la sociedad nacional. Sólo que es la idea propia idea de nación y de nacionalidad la que ha virado hacia la perspectiva romántica. En estos manuales la idea de *nación por construir*, como finalidad de la tarea educativa de la asignatura, es a menudo reemplazado por el de *patria a defender*.

“Los profesionales destacados en Mendoza, amparados por las autoridades escolares, cumplen con una de las misiones que la profesión impone: ir formando, en la infancia, la robustez física, el sentimiento moral y el espíritu patriótico. (...)”

Las demostraciones de gimnasia y el imponente espectáculo que la capital de la provincia, pudo presenciar el día 8 de julio en el desfile a que se ha llegado, sino también, que cuando una obra está inspirada en el bien, todo se realiza para ella.

Por otra parte esa columna escolar en un ambiente de plena paz y progreso, fue el mejor homenaje rendido a la Patria.

Los escolares marcharon entonando canciones patrias, conscientes de su misión presente y futura, tranquilos y orgullosos por el bienestar físico conquistado y sabedores de ser los guardianes y depositarios de las glorias que esa misma provincia, en momentos difíciles, supo conquistar.” (Dirección General de Tiro y Gimnasia, 1936, p. 14)

El término patria cobra en este período una connotación particular. A nivel local corresponde ubicar estas ideas en el contexto de los años siguientes a la Revolución de 1930 que, encabezada por el Gral. José Félix Uriburu, depone al gobierno constitucional del radical Hipólito Irigoyen. Entre los grupos dirigentes se abre una etapa de duda profunda respecto del valor de la democracia liberal, del voto individual, secreto y obligatorio. Para el grupo de militares y civiles nacionalistas que acompañan la revolución la *patria* no quiere decir necesariamente democracia (Devoto 2002). El término vuelve a tener reminiscencias románticas y expectativas corporativistas (antes que ilustradas y contractuales). Además, una vez que la crisis económica se asocia a la noción de imperialismo, la idea de rescatar a la patria se va cargando ideológica y consiguiendo adhesiones políticas (Halperin Donghi, 2003).

En el contexto internacional (europeo) el crecimiento del fascismo luego de la Guerra Civil Española (entendida como la lucha entre dos imperios al interior de una nación) el avance del nazismo en Alemania y de esta nación sobre el resto del continente, entusiasma a quienes en el ámbito local adhieren a esta vertiente del discurso de defensa de la patria (y la raza).

“La Dirección General de Educación Física y Cultura, creación de nuestro Gobierno, es una institución de espíritu netamente nacionalista, que tiende a

organizar a los niños de las escuelas en las normas de la disciplina y en el culto a la patria.” (Fresco, 1941, p. 4)

Para algunas instituciones resulta ineludible referir a la *patria* en una época de guerra entre naciones, en la cual parecen ponerse en juego modelos antitéticos de sociedad. Cómo no hallar este tipo de alusiones sobre la *patria* cuando los textos emanan de la Dirección General de Gimnasia y Esgrima del Ejército o de la Dirección General de Educación Física y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, proyectando las ideas del gobernador Fresco para frenar al comunismo internacionalista.

Nuevamente en estos manuales la finalidad última de la asignatura ya no parece ser el fortalecimiento corporal sino el reforzamiento de la moral y la voluntad

“Procuramos ‘educar’, ‘despertar comprensión’ factor elemental, y primario, para ‘forjar conciencia’.

Dentro de las formas de su organización, establecemos normas y límites, orientando, no sólo la cultura propiamente física, sino también, el sentido moral que de ella resulta, al imponer el orden que exigimos procurando perfección y voluntad. (...)

La finalidad educativa de la gimnasia metodizada, llama y obliga a que sea, para el niño, es decir, la escuela primaria, una materia fundamental, no como integrante nominal de sus programas, sino como primordial en sus propósitos. Educando al movimiento ordenadamente, ya por acción consciente, o ya porque el mismo movimientos lo determinan, influye fundamentalmente en la formación de la infancia, en su amplio concepto físico y moral.” (Levene, 1939, p.15)

El temor a la degenerescencia de la etapa anterior, que se entendía como producto de las debilidades, deformaciones y demás problemas de adaptación al medio, y se estimaba contraria al orden, cambia ahora en la serie de sus causas. Es mas, algunas de ellas no afectarían de igual modo a cualquier individuo sólo por pertenecer a la especie humana y estar situado en un clima determinado. Ahora las causas comenzarán a distinguirse por su impacto diferente en las poblaciones afectadas. El ocio y el lujo debilitan al burgués,

pero las malas condiciones de vida y trabajo perturban a las clases trabajadoras. El problema es interpretado de diferente modo: falta de racionalidad en la distribución de los medios de subsistencia, insuficiencia de alcance del poder civilizador, pero deja a la luz dos condiciones opuestas, la prosperidad y el desamparo. La tensión entre ambas afecta el orden social y este mal siempre legitima la búsqueda de métodos correctores que permitan mantener el orden y la armonía social, si lo que se pretende es mantener el *statu quo* (Vigarelllo, 2005).

“Advertencia (...)

La gimnasia educativa, dentro de este concepto, debe ser considerada como una disciplina dinámica de la colectividad, niveladora del potencial humano por su obligatoriedad en los ambientes oficiales y populares; y en otro aspecto, como neutralizante de los excesos que se cometen en nombre de una falsa o mal entendida educación física social.

Representa, además, la confirmación de la unidad de doctrina metodológica indispensable para la población, a fin de que el habitante, sea niño o adolescente, joven o adulto, pueda ser conducido con concepto unitario, dentro de una perfecta identificación con las leyes biológicas, morales y sociales.

Llámase gimnasia pedagógica en la escuela; de formación en los ambientes juveniles; o de conservación en la edad adulta, el Método será siempre el orden, la armonía y la justicia biológico-social que hará sana, fuerte y emprendedora la raza que habita nuestro suelo.”(Consejo Nacional de Educación Física, 1948, p. 7)

El desorden social no tendría como único origen la posición antagónica entre las clases. También los posibles cuestionamientos a la tradicional división del trabajo entre los sexos puede ser fuente potencial de alteraciones. Por ello, algunos autores encuentran en la práctica de actividades físicas especiales para mujeres un recurso pertinente para sostener la diferencia entre los sexos

“la educación física en la mujer debe contemplar estos aspectos morfo-psico-fisiológicos, para dar los resultados buscados; agregando un factor

que actualmente asume un papel amenazante y que es necesario destruir: la intromisión, por parte de la mujer -en procura de ideales de igualdad- hacia las atribuciones varoniles, abarcando sus actividades físicas (trabajo y deporte) (...).” (Levene, 1937, p. 43)

Los contenidos

a. Permanencias y novedades en el detalle de las cosas enseñables

Los componentes de la *cultura física* que permanecen

La gimnasia, los deportes y los juegos que se identifican en los manuales de la etapa anterior parecen haber llegado para quedarse como *detalle de las cosas enseñables*. Pero en esta ocasión cada una de ellas es escudriñada en función de las nuevas justificaciones y expectativas enunciadas sobre la asignatura.

Romero Brest continúa señalando que no todos los sistemas gimnásticos son igualmente beneficiosos para la sociedad argentina, y defiende el de su creación⁸.

“Basado en estas ideas he rechazado en mi enseñanza la aplicación en escuelas, del sistema francés de educación física por ser antifisiológico; del alemán, por su carácter de fuerza militar que no ha perdido del todo desde sus orígenes; del inglés, por ser poco adaptable a la gradación y de difícil aplicación en nuestras escuelas por las condiciones locales de éstas; y del sueco, a pesar de su base eminentemente científica por ser incompleto en lo que se refiere a la parte psicológica, por su metodismo riguroso que exige personal especial, condiciones locales apropiadas y tal vez condiciones de raza que no tenemos nosotros.” (Romero Brest, 1939, p. 129)⁹

⁸ El Sistema Argentino de Educación Física había sido sancionado a través del *Plan de Enseñanza de Educación Física Nacional* del 17/02/1905. Como resultado de la confrontación de métodos (y de actores) en esta etapa es derogado por la resolución ministerial N° 19 del 6/03/1939. (Gómez, 2004)

⁹ Citado por el autor y tomado de “Cursos Normales de Educación Física” p. 47 y siguientes.

Si bien un manual señala que “la Dirección General de Educación Física y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, ha confeccionado un plan completo de educación física y cultura, cuya aplicación es obligatoria en todas las escuelas de la Provincia” (Malter Terrada, 1938, p. 94), los contenidos de gimnasia metodizada de dicho plan reiteran aquellas prácticas de la *cultura física* reconocidas por los manuales anteriores. Los textos que presentan de modo extensivo los temas a enseñar evidencian que perdura la concepción analítico – anatómica y funcional de los ejercicios incluidos bajo denominación gimnasia.

“Gimnasia. Índice propio. Temas

- I. Posiciones del cuerpo en conjunto (..)
- II. Posiciones de los miembros superiores (...)
- III. Posiciones de las manos (...)
- IV. Posiciones de los miembros inferiores (...)
- V. Posiciones de los pies (...)
- VI. Cabeza o cuello (...)
- VII. Ejercicios de equilibrio (...)
- VIII. Movimientos del tronco (...)
- IX. Ejercicios sofocantes o excitantes (...)
- X. Ejercicios calmantes o sedantes (...)
- XI. Ejercicios respiratorios (...).” (Haiek, 1943, p.96-98)

El texto de la Comisión Nacional de Educación Física de 1948 introduce en su método la novedad que apareciera en *Calistenia. La fuerza armoniosa por el ejercicio* de Woods (1938). En ambos manuales se complejiza y completa el esquema analítico de los ejercicios

“Los ejercicios se dividen teniendo en cuenta la región muscular que debe actuar en los movimientos (Grupos musculares), y la forma y funcionamiento con que son expresados (acción muscular)

De acuerdo a ello se establece el siguiente ordenamiento:

GRUPOS MUSCULARES (...)

Denominación

Brazos, piernas, lateral (como región muscular), Cintura (como región muscular), dorsal. Abdominal, cuello (...)

ACCION MUSCULAR

Denominación

Elasticidad (...)

Fuerza

Destreza”. (Consejo Nacional de Educación Física, 1948, p. 9-10)

El manual presenta la sucesión de *ejercicios*, que continúan ordenados a partir de la división anatómica del cuerpo humano, pero para cada una de esas partes o *grupos musculares* se elaboran ejercitaciones que dan lugar a cada una de las *acciones musculares* descritas. Los movimientos de la gimnasia natural, hallados en los textos de Hebert (1927) y Demeny (1917) no son considerados válidos en el nuevo método. Las acciones y actividades utilitarias del hombre como ser viviente, que para estos autores franceses constituyen el medio para la educación del movimiento, son rechazados por algunos autores que aconsejan no incorporarlos a lo que debe enseñarse. Levene los descalifica

“Ya de por sí, el niño práctica con exceso y sin control esa gimnasia que podríamos llamar ‘natural’ y que en las calles, y en las plazas, hace a gusto y placer, sin medir sus consecuencias; correr, saltar, trepar.

La libertad de movimiento; la libertad en el juego; la libertad en el aprendizaje, corren con una tal sin medida, en todas partes, que sería más justo llamarla licencia.

La verdadera gimnasia metodizada, no la que se pregona teóricamente, sino aquella que se predica y se enseña por efectiva comprensión y conciencia, obliga a que la ordenación de los movimientos, concurren a favorecer el desarrollo, corregir sus desviaciones, y educar la voluntad; factores básicos para organizar la salud, y definir el carácter.” (Levene, 1939, p. 25)

El deporte es uno de los contenidos nominalmente presentes en los manuales anteriores pero efectivamente revalorizado en los actuales. Evidencias de este cambio se encuentra en la inclusión en las propuestas de actividades específicas (como los torneos) y en el

modo positivo con que comienzan a nombrarse a quienes lo practican y se destacan en ellas.

“El hombre atleta, es resistente a las mayores fatigas, las que soporta con entereza, es de carácter dulce, paciente y resignado a la adversidad; jamás busca el peligro, pero no lo teme porque tiene conciencia de su propio valer. (.)” (Malter Terrada, 1938, p. 6)

Los manuales de la época consideran al deporte un elemento educativo complementario de la gimnasia, asumiendo dentro de la clase un lugar específico y nuevos criterios de organización, especialmente cuando se destinan a los alumnos del nivel medio.

“Esquema de la clase de educación física

El esquema de la clase indica el orden en que se ejecutan los distintos grupos de ejercicios, juegos y deportes. Debe ser aplicado estrictamente porque comprende todos los grupos de ejercicios y actividades que deben cumplirse en una clase para que el alumno realice una actividad física completa.

Ningún grupo de ejercicios debe ser omitido ni tampoco alterado el orden de los mismos.(...)

(Las primeras parte de la clase se dedica a la Gimnasia, la segunda al atletismo y la)

Tercera parte: Juegos y deportes:

- a. Juegos colectivos y de iniciación deportiva.
- b. Deportes.
 1. adiestramiento o aprendizaje de la técnica deportiva;
 2. práctica de los deportes;
 3. competencias internas (...)

La tercera parte se destina a la práctica y aprendizaje de juegos y deportes que actúan enérgicamente sobre todo el organismo aprovechando el placer con que se practican y el factor emocional de la competencia para obtener los más intensos y eficaces resultados educativos.”(Dirección General de Educación Física, 1946, p. 3/5)

Como puede derivarse del esquema de clase citado arriba, el deporte, que requiere de técnicas específicas, momentos de práctica y de competencia, aún en su transmisión escolar, estaría indicando un cambio en su proceso de adecuación como contenido pedagógico. Acompañando el aumento de la práctica deportiva en algunos sectores de la población y valorizado por su difusión a través de los nuevos medios masivos de comunicación, el deporte en los manuales de esta etapa parece recuperar sus características originarias: la técnica como ejecución eficiente y la competencia como ámbito en que se expresan las polaridades que caracterizan su dinámica.

Los aspectos mencionados anteriormente en relación al juego reaparecen. Los juegos además de ser concebidos como actividades propias de los niños, y por ello oportunas para su *educación física*, son reconocidos por su potencialidad. Sus efectos parecen abarcar todas las expectativas puestas sobre la asignatura, desde la formación corporal y orgánica hasta la formación de la personalidad. Complementariamente son nuevamente considerados como un estímulo ideal para la tarea de control del profesor. Parecería que el clima de espontaneidad que rodea a los juegos permite que aflore la naturaleza del niño, hecho que facilitaría su clasificación. (Bernstein, 1989; Walkardine, 1995)

“Los juegos representan por su valor recreativo y educativo, una parte importante e indispensable en todo programa de educación física. Sus reglamentos y normas, que es necesario respetar, representan una disciplina útil.

Los juegos corrigen actitudes, establecen una forma indirecta de observación para clasificar aptitud y temperamento, y son elementos valiosos de orden moral para cimentar el concepto de la propia personalidad. Practicados con orden, alegran y predisponen el desarrollo progresivo de facultades naturales; debiendo evitarse el excesivo esfuerzo y procurar en cambio, estimular la forma y no la preocupación por el rendimiento.

Con los juegos, no solo se obtiene el entrenamiento de los órganos, sino también una mayor soltura y elasticidad muscular, dando agilidad, velocidad, resistencia y particularmente producen el gran placer de la acción corporal, despiertan y aumentan las fuerzas espirituales el ejecutante y activan la preparación del gimnasta para que adquiera personalidad

independiente, imponiéndole a la vez el dominio de sí mismo; fortifican el espíritu de disciplina, la disposición y la subordinación producen viveza, decisión y alegría.

El juego gimnástico o deportivo, tiene además, el gran valor, de llevar al sujeto a decisiones y conductas completamente espontáneas, que facilitan la acción educativa del maestro, formando una de las cualidades más nobles: “el sentimiento de camaradería”.

Por lo expuesto, no se debe concebir ni realizar ningún plan, en el cual, los juegos no figuren en forma destacada y mucho menos, cuando se trate de niños.” (Consejo Nacional de Educación Física, 1941, p. 115/116)

Resulta importante destacar que los textos de autoría institucional, que se citan unos a otros, contienen similitudes respecto del juego. Las sugerencias de esta última cita, de no “concebir ningún plan en el cual los juegos no tengan forma destacada”, se complementa con las ideas de Levene, autor y mentor del texto publicado por la Dirección General de Tiro y Gimnasia, aunque éste toma centralmente a la Gimnasia metodizada como agente educador. Sin embargo en el libro de Fresco (1940) nuevamente el juego aparece como una actividad, un *ejercicio* a considerar centralmente para la enseñanza en la edad infantil, dadas las características de propias de la niñez, y un método adecuado para la misma.

“La intranquilidad y excitación nerviosa que produce en el niño la inmovilidad (...) solo se calma con el ejercicio, con el movimiento libre, con los juegos que son, en síntesis, el ejercicio más completo que pueden practicar los niños. Ya se ha repetido muchas veces, que debe enseñarse, jugando, a las clases infantiles (...)

Instintivamente el niño, con sus juegos, practica un gran trabajo físico, bien al efectuar carreras de persecución, con paradas bruscas saltos diversos así como juegos de imitación o simples juegos de agitación, pero estos deben ser metodizados, para que no resulten sofocantes. “ (Fresco, 1940, p. 21)

2. Los nuevos contenidos

Algunas de las nuevas prácticas aparecidas en el manual del Consejo Nacional de Educación Física se sintetizan en el índice

“Carrera a través del campo (cross country)

Generalidades (...)

Disposiciones reglamentarias (...)

La práctica

Aplicación de las carreras a través del campo a distintas categorías

Apéndice

La orientación y los juegos en el terreno,

Juegos en el terreno

Plan general para juegos en el terreno

Ejercicios de rastreo y exploración

Juegos de observación

Juegos de precaución

Juegos de persecución y captura”. (Consejo Nacional de Educación Física, 1948, índice)

Quizás la principal novedad de estos juegos no sea el tipo de movimiento que comportan sino, precisamente, el hecho de que no están seleccionados y/o nombrados a partir de sus características anatómicas o sus efectos funcionales. No son considerados ejercicios, sino que están denominados por la lógica y los objetivos que comportan como parte de la *cultura física*. Por la manera de estar concebidas en el manual estas nuevas actividades ponen en cuestión la operación discursiva que los textos pedagógicos han venido hasta ahora realizando. Estas *carreras* parecen no tener nada que ver con los “juegos sofocantes con acento en los miembros inferiores” que se leen en *Pedagogía de la Educación física* (1915), sino que parecen mantener su significación cultural, su sentido originario.

Pero no debe entenderse que el texto de 1948 realiza un rompimiento total respecto del tratamiento de las actividades físicas ya que. en el mismo índice, unas líneas más arriba, se lee una clasificación de juegos que conserva la concepción de ejercitación

“Juegos gimnásticos”¹⁰

Generalidades

Hombre muerto

Lucha en círculo

Cortar la columna

Competencia de gateo a través de las piernas separadas

Carrera de obstáculos

Evasión

Carrera de relevo (...)

Competencia de tirarse

Transporte del herido

Tiro del cañón (...)

Medicine –ball escalonada

Lanzamiento de la pelota por equipos (...)

Rodillo del cuerpo hacia atrás (...)

Pasar la pelota bajo la cuerda (...).”(Consejo Nacional de Educación Física, 1948, índice)

Las actividades lúdicas reunidas en el listado del Consejo Nacional, pueden ser clasificadas diferencialmente según su esencia motivacional¹¹, la organización social que suponen o su estructura, sin embargo esta lista los reúne por su carácter de ejercicios o tareas gimnásticas, es decir promotoras de mejoras orgánicas o musculares (y en este punto nuevamente los homologa entre sí, como en la etapa anterior).

¹⁰ La cursiva no pertenece en el original.

¹¹ Según Gómez R. (1996) La *esencia motivacional de la situación* es el tipo de motivación que impulsa al niño a actuar y en el marco de la cual se establecen una gama de relaciones intersubjetivas que son las verdaderas disparadoras del aprendizaje humano.

b. Su elección y organización

Para seleccionar las cosas enseñables se recurre, como criterio ordenador, a las finalidades de la inclusión de la asignatura en el curriculum. Si se espera que la *educación física* tenga efectos sobre el espíritu algunas formas deportivas deben quedar afuera.

“He aquí por qué hemos puesto en acción, en nuestra escuela, conceptos distintos de los que generalmente guían al público deportista, para la aplicación sustancial de los deportes. Desde luego hubo que suprimir, o limitar considerablemente, todas aquellas formas deportivas que presentan extrema dificultad para su espiritualización. Al box, sobre todo el profesional, lo consideramos como *ejercicio peligroso para el espíritu, por ser muy emotivo y despertador de sentimientos atávicos muy intensos.*”¹²
(Romero Brest, 1938, p. 26)

Para reforzar el sentimiento de nacionalidad es también necesario reconocer las particularidades y hábitos locales e incorporar actividades afines a ellos

“Ejercicios, aparatos, procedimientos que son realmente característicos de los sistemas extranjeros, han sido eliminados de nuestro sistema, no precisamente porque sean extranjeros, sino porque no los hemos encontrado necesarios para obtener los efectos fisiológicos, educativos propios que persigue nuestro sistema aplicado en nuestras escuelas.

La intensidad, orientación (...) están calculados para satisfacer las modalidades racionales y los hábitos sociales que nos son propios.

Los elementos con que se desarrollan las clases están de acuerdo con lo existente en las escuelas argentinas. (..)

Y finalmente, lo profesores de educación física han sido preparados en una escuela argentina con esfuerzos, inteligencia, y mentalidad nacionales.”
(Romero Brest, 1939, p. 99)

¹² La cursiva no pertenece en el original

El deporte parece ser el contenido de la *cultura física* que más debe ser cautelado y controlado para evitar que las asignatura pierda su camino hacia la moralización de la juventud y de la patria

“También por la emoción de las masas populares se explica la explosión de las violencias que se producen en el choque de dos fuerzas ineducadas: por ello *degeneran los deportes*. Cuando los cultores quieren usarlos como medios de acercamiento de los pueblos, fracasan casi siempre, porque apenas se enfrentan las fuerzas contrapuestas, aparecen las manifestaciones emocionales instintivas, agravadas, con frecuencia por los sentimientos nacionalistas mal entendidos, que estimulan los organizadores de los torneos, con toda clase de manifestaciones adecuadas: banderas, discursos, etc. Los efectos obtenidos son, a menudo contraproducentes. Esto sucede indefectiblemente cuando la emoción se despierta en equipos no preparados por conductores espiritualizados. El sentimiento que preconizan estos conductores es la *solidaridad limitada al grupo que lucha por sus fines materiales* que, naturalmente, choca contra los del mismo orden del adversario. Los *efectos antagónicos se acrecientan* por la emoción despertada en ambos: en ocasiones son sentimientos elevados como el patriotismo; y en esto finca un verdadero peligro por la trascendencia que ello tiene en el ánimo de educadores bien intencionados, que disculpan si no justifican, la *inconducta observada en nombre de la patria*.¹³ (...)” (Romero Brest, 1938, p. 23/24)

Como las diferencias sexuales se reconocen en los cuerpos, es decir en la diferente conformación anatómica de mujeres y varones, este criterio parece ineludible para quienes trabajan en pro de la conservación de los roles sociales tradicionales

“El ejercicio de fuerza, al par que desarrolla y endurece particularmente la parte afectada, destruye la línea general del cuerpo, acercándose hacia la masculina. Por otra parte, el esfuerzo que produce, supera siempre a los recursos fisiológicos de la mujer. En la edad pre-materna puede endurecer

¹³ La cursiva no pertenece al original

los músculos y huesos de la región pelviana, creando un grave problema para su aptitud concepcional. Los ejercicios de resistencia producen un efecto agotador que se manifiesta exteriormente por la destrucción de la grasa subcutánea, e íntimamente por un debilitamiento de sus energías vitales, peligroso en toda época, ya que en la joven acrecienta la pérdida ocasionada por los períodos menstruales, creando anomalías, y en la mujer post materna los males fáciles de imaginar. Los ejercicios caracterizados por su velocidad, si bien más adaptables (sobre todo en la primera época de la pubertad), ocasionan pronta sofocación y no concuerdan, en principio, con la ética femenina”. (Levene, 1937, p. 44)

Es notable en este periodo la dedicación de algunos autores para retomar los ejercicios y actividades ya pertenecientes a la asignatura y clasificarlos, diferenciando actividades para uno y otro sexo; reordenándolos de modo que su práctica estimule (y no contraríe) el desarrollo de las cualidades y facultades diferenciales del hombre y la mujer

“En una palabra, la educación física femenina al modelar el cuerpo, evitará muy cuidadosamente producir rozamientos en sus características fundamentales biológicas encaminadas instintivamente a ser esposa del hombre y madre de sus hijos”. (Levene, 1937, p. 43)

Junto con la complejidad en el análisis de los ejercicios, el manual del Consejo Nacional de Educación Física de 1948 deja ver en su índice un nuevo criterio para clasificar los ejercicios: los aparatos o materiales utilizados en las ejecuciones.

“Ejercicios *en la pared de rejas* (espaldares)

1º Ejercicios de brazos (...)

2º Ejercicios para las piernas (..)

3º Ejercicios para la cintura (...)

4º Ejercicios para el cuello (...)

(...) Ejercicios *sobre el colchón*¹⁴

Vuelta del carnero (rodillo)

¹⁴ La cursiva no pertenece al original

Rodar en posición de firmes (....)
Vuelta sobre el 'banco' (...)
Salto del esturión con rodillo sobre el banco (...)
Vuelta sobre cabeza (...)
Salto de fuerza (...)
Salto de envión (...)
Vuelta hacia atrás (...)
El quip (...)
Salto de media luna (...)
Salto de 'Flik flak' (...) (Consejo Nacional de Educación Física, 1948,
índice)

¿Cuál es la lógica de agrupamiento de las actividades citadas? Nuevamente el texto pedagógico realiza una operación que afecta a la construcción disciplinar desde su perspectiva epistemológica. Una lectura detenida desde una concepción estructural del movimiento y/o de su significatividad permite reconocer que, la denominación con que se identifica la agrupación anterior, es arbitraria respecto de los aspectos cualitativos que diferencian a los movimientos que se reúnen. Es decir, bajo el nombre *ejercicios sobre colchón*, son puestas juntas acciones que suponen formas de movimiento diversas: saltos, rolidors, empujes, apoyos. Para hacer más explícito el punto, no es lo mismo (desde la construcción epistemológica del conocimiento de la *educación física*) que los ejercicios estén agrupados según los grupos y las acciones musculares sobre los que se asienta el movimiento (cuestión congruente con cierta concepción y lógica de análisis del cuerpo y el movimiento humano), que los ejercicios referidos a grupos y acciones diversos y con diversa esencia motivacional estén reunidos por el azar del elemento didáctico que, a la sazón, existiera para facilitar o estimular su realización.

La clasificación de las cosas enseñables a partir del material, o recurso didáctico que requiere su enseñanza, altera la lógica disciplinar por la irrupción de elementos de tipo organizacional o que parecen derivados de la administración del tiempo y espacio escolar.

c. La búsqueda de la uniformidad

“La falta de unidad de acción, provocada por la diversidad de los sistemas de educación física, aplicados actualmente en las escuelas del país, crea una serie de inconvenientes de orden didáctico, económico, etc., que ocasiona lamentables pérdidas de energía con la consiguiente disminución del efecto material y educativo que se espera de aquella disciplina.” (Romero Brest, 1939, p. 95)

La novedad de esta etapa parece ser el reclamo de los distintos autores por la unificación del método. Los manuales aluden a “un” método mejor para lograr sistematicidad y homogeneidad en la enseñanza física. Lo curioso es que parece haber “dos métodos únicos”. El que se deriva del Sistema Argentino de Romero Brest y el Método Único que elabora Horacio Levene (Inspector de Gimnasia y esgrima del Ejército y Director de la escuela de Gimnasia y Esgrima) a pedido del gobernador de la provincia de Buenos Aires para poner en vigencia en las clases de *educación física* de las escuelas primarias de la jurisdicción (Scharagrodsky, 2004).

“Este método- Gimnasia metodizada- integra los programas de enseñanza del Instituto de Educación Física del Ejército y ha servido de guía y fuente informativa en la obra de difusión encarada por la Dirección General de Tiro y Gimnasia; de él se han extractado programas, conceptos pedagógicos, e impreso carillas y mapas murales.

Como continuidad en su proceso de intensidad- ejercicios intensivos de aplicación, deportes, atletismo, etc.- están el 1º y 2º tomo de Cultura Física, que tomáramos del Reglamento de Ejercicios Físicos del Ejército dividido en capítulos propios, según índoles o naturaleza, clasificando los ejercicios en tres momentos ordinarios y uno especial, según su intensidad, incluyendo además en cada uno de los capítulos, un programa parcial de los que se ha deducido uno general, al igual que este método que los comprende en su totalidad y que publicara la Dirección General de Tiro y Gimnasia en el año 1934.

Este método se encuadra en normas simples, conceptos claros, procedimientos fáciles; persigue lo útil y lo práctico.” (Levene, 1939, p. 14)

Este segundo método, publicado con anterioridad bajo la autoría institucional de la Dirección General de Tiro y Gimnasia del Ejército, debe su difusión a otras jurisdicciones, además de la provincia de Buenos Aires, a la acción activa de esta Dirección. Gracias a ella llega a Capital Federal, Catamarca, Corrientes, Entre Ríos, La Rioja, Santiago del Estero, Mendoza y Salta.

“El 23 de marzo de 1934, la superioridad autorizó a la Dirección General de Tiro y Gimnasia, a utilizar los profesores de educación física del Ejército, en la tarea de colaborar con las instituciones que se dedicaban a la práctica de la gimnasia y los deportes, en todos sus aspectos.

(...) en diciembre, (llegaban) a 3644 la cantidad de niños y adolescentes que recibían clases gratuitas de gimnasia metodizada, en toda la República.

Esta cifra se elevó, a 36703, en diciembre de 1935 y, en la actualidad, 43341 niños, forman parte de las Secciones Infantiles de Gimnasia Metodizada, o practican ejercicios apropiados a su edad y sexo.” (Dirección General de Tiro y Gimnasia, 1936, p. 5)

“Las dos primeras ediciones publicadas por la Dirección General de Tiro y Gimnasia se agotaron rápidamente. Ante las necesidades del momento, el Consejo Nacional de Educación Física, resuelve hacer una nueva, hasta tanto la Superioridad reglamente *el texto nacional de educación física*, adaptando el Reglamento de Ejercicios Físicos del Ejército.

Se cree, además que de este modo *se unifican* los métodos en tal forma, que al incorporarse los hombres a las filas, en cualquier circunstancia ordinaria o extraordinaria, ya llevan adelantada, no sólo una preparación física adecuada, sino que se salvan dificultades de otro orden al unificar voces de mando, programas, criterio de enseñanza, progresión, etc.(...).”¹⁵(Consejo Nacional de Educación Física, 1941, p. 1)

¹⁵ La cursiva no pertenece al original

Finalmente, el decreto N° 4712 de febrero de 1948 aprueba como método único para la *educación física*, el propuesto por el Consejo Nacional de Educación Física y deroga la vigencia del Sistema Argentino. En los considerandos se advierte que dicha aprobación responde a que

“(…) es urgente e indispensable uniformar los procedimientos vigentes en materia de educación física, por la gravitación que esta disciplina ejerce en beneficio de la raza y la colectividad;

Que es necesario dar fin a la situación anormal y anárquica creada por la diversidad de métodos de enseñanza puestos en práctica dentro de los distintos ambientes educativos, carentes de cohesión entre sí y perjudiciales por lo mismo, para la consecución de objetivos;

Que el mejoramiento cuantitativo y cualitativo orgánico-físico de los habitantes es un problema de urgente y meditada solución para el desenvolvimientos en todos los órdenes de la economía y grandeza nacional.” (Consejo Nacional de Educación Física, 1948, p. 5)

Los arquetipos de enseñanza

En esta etapa se mantienen varias de las sugerencias sobre el modo de enseñar. La reseña de Haiek¹⁶ sobre el contenido de su libro da algunas pistas de aquello que se conserva

“También se hacen algunas consideraciones generales de interés para el maestro sobre el uniforme de gimnasia, el baño, el local para la ejercitación, el horario y duración de las clases. Se dan algunos consejos referentes a la *ubicación del profesor frente a la clase. A la corrección de los movimientos gimnásticos y a las voces de mando.* Por último se formulan algunas indicaciones prácticas sobre la preparación de los planes y se incluye además de dos clases modelo, un índice alfabético que permite hallar con

¹⁶ El autor ostenta en la tapa de su libro el título de profesor normal y superior de Educación física (lo que indica su pasaje por el Instituto Nacional de Educación Física) y de profesor normal de educación física en deportes y atletismo

facilidad los puntos comprendidos en los programas escolares.” (Haiek, 1943, p. 5)

a. La instrucción de la ejecución

Los manuales parecen hacerse eco de las nuevas ideas pedagógicas que reclaman retomar el concepto idealista y romántico de *educación* (como desarrollo de potencialidades, o *ex ducere*) y señalan la limitación de la *instrucción* (en tanto transmisión de conocimientos, o *educare*) como misión de la enseñanza (Nassif, 1958). En algunas partes del texto, educar es preparar el ambiente para que los alumnos desenvuelvan sus capacidades innatas. Sin embargo, de otras páginas se desprende que esta nueva educación “verdadera” se realiza mejor mediante los viejos ejercicios rígidamente realizados.

“La espontaneidad y la licencia, multiplican los vicios de conformación, aumentan la incapacidad de orden, y desorbitan todo sentido de comprensión. No hay razón anatómica, fisiológica o psicológica que niegue conveniencia a que los niños, de ambos sexos, realicen, con propósitos educativos de ejercitación, *dentro de una disciplina permanente, ejercicios ordenativos, simples, y los de fácil asociación*, que no obligan a esfuerzos para realizarlos, *no exigen exceso de atención, y en cambio, educan, en el verdadero sentido de este vocablo (...).*” (Levene, 1939, p. 27)

“Metodología

La gimnasia educativa debe impartirse

- a. En conjunto, con la dirección de un solo comando, pues con ello se obtiene reducción de espacio, mayor aprovechamiento del tiempo, contralor más eficiente y corrección inmediata.
- b. En su comienzo, a voz de mando, persiguiéndose como finalidad la ausencia de ésta en procura del desarrollo máximo del trabajo neuromuscular.
- c. Dosificando el ejercicio de acuerdo al efecto buscado, efectuándose las correcciones y el pasaje al ejercicio siguiente sin detención del anterior, y

procurando la perfección progresiva.” (Consejo Nacional de Educación Física, 1948, p.11)

El tono general del discurso didáctico prioriza la *educación* por sobre la *instrucción*, pero las propuestas de enseñanza continúan pensándose de lo simple a lo complejo, por descomposición del movimiento y análisis sólo por parte de profesor.

“El maestro, que frente a una clase ejecuta un ejercicios determinado para ser observado por ella haciendo de espejo, y lo realiza subdividiéndolo correcta y lentamente, designándolo con voz clara, según corresponda, sin improvisar designaciones, completa el verdadero proceso educativo, provocando ‘reconstrucción mental’ (...).” (Levene, 1939, p. 24)

Así como la tendencia es a la unidad de método, en el sentido de unificación de aquello que se enseña, se reconoce un aumento de énfasis sobre la idea de simultaneidad en la enseñanza y en la ejecución por parte de los alumnos. También es parte de las características de esta etapa la reiteración, en los distintos textos, de la necesidad de orden y minuciosidad en los ejercicios, la fijación de lugares en el espacio y la definición en las posiciones corporales

“Insistimos en que marquen persistentemente las posiciones que toman y por las que se pasa al realizar un ejercicio, obligando a definir, con exactitud, el firmes, la posición de partida, su recorrido, permanencia y retorno; los centros nerviosos correlativos reciben así, los efectos de una forma de cultura metódica, y razonada, concurriendo a llenar su verdadera función: ‘movimiento físico ordenado, que despertando sentido y voluntad, define comprensión y lo asimila’. (...)”

La atención y la memoria que exige este proceso de comprensión son infinitamente menores a las que obliga cualquiera de los temas intelectuales que imponemos a los niños, con el agregado de que, el movimiento físico y la aspiración de belleza, es humano y natural.(...)” (Levene 1939, p.15)

“Todo ejercicio gimnástico se comienza en la ‘posición de partida’ y se concluye en la ‘posición terminal’. La ‘posición de partida’, ‘el recorrido’ y la ‘posición terminal’, forman una unidad: el ejercicio que es forzoso vigilar y corregir.

En la ‘posición de partida’, así como las ‘posición terminal’ debe exigirse corrección. El objetivo y beneficio de una ejercitación se conseguirá mediante una fuerte concentración de la voluntad.” (Consejo Nacional de Educación Física, 1941, p. 13)

Los aspectos característicos de la enseñanza de la *educación física* que se encuentran en los manuales de la etapa anterior, y que se retoman y sostienen en la presente, están detallados en la publicación del Consejo Nacional de Educación Física de 1948. En ella, bajo el lema “enseñanza a tiempo y ejecución a ritmo” se sintetiza tanto la concepción asociacionista y de carácter sumatorio del aprendizaje como el estilo modélico e imitativo a seguir en la enseñanza.

“Enseñanza a tiempo y ejecución a ritmo

Es indispensable la ejecución correcta de los ejercicios para obtener la finalidad que se persigue y el máximo de rendimiento, y para ello es necesario que el educador se asegure, por parte de los alumnos, la comprensión de cada uno de los movimientos. Teniendo en cuenta esto, y para facilitar el aprendizaje, la enseñanza debe impartirse en dos fases: a tiempo y a ritmo.

Enseñanza a tiempo es la que se realiza en base a la subdivisión de las partes de que se compone cada ejercicio.

Cada parte (o tiempo) debe ser previamente explicada en forma breve y clara en procura de la exacta comprensión, para luego (previa demostración objetiva) ordenar su ejecución.

En este proceso sólo debe exigirse la corrección en lo fundamental.

Ejecución a ritmo es la que se realiza sin solución de continuidad entre los ejercicios, y una vez que la enseñanza a tiempo haya cumplido con su finalidad.” (Consejo Nacional de Educación Física, 1948, p. 11)

La voz de maestro, que llega a todos y cada uno de los alumnos, en cualquier lugar de patio en que se encuentren, aún superando al alcance de la mirada, es un recurso más eficiente que su mano en la corrección de los defectos posturales y de ejecución. Si bien la ubicación adecuada de los segmentos por la mano del maestro, puede indicar con precisión la alineación correcta de la postura, la atención individual que esto supone atenta contra el ritmo y la intensidad de la clase. Por ello, nada mejor que las voces de mando, los golpes de palmas o la percusión para alcanzar de una misma vez a todos.

“Progresión didáctica para la enseñanza de cada ejercicio.

Con el objeto de que el educador pueda impartir la enseñanza de la gimnasia educativa de acuerdo a una norma general y precisa se indica a continuación y en forma sucinta el procedimiento a seguir:

Para la enseñanza “a tiempo”:

1° Denominación del ejercicios, agregando los tiempos de que consta (si fuera conveniente aclarando también su grupo y acción)

2° Explicación y demostración personal (en caso necesario, esto último podrá hacerse mediante la actuación de un alumno que posea condiciones especiales para desempeñarse como modelo). La explicación será breve y clara.

3° Mandar ejecutar, denominando separadamente cada uno de los movimientos de que consta cada ejercicio, como ‘voz preventiva’, y pronunciando el número correspondiente a cada cual, como ‘voz ejecutiva’.

Debe tenerse presente que el que dirige *ejecutará personalmente y a la vez que los alumnos, durante el tiempo que crea necesario para despertar la aptitud imitativa*. Luego ordenará sin actual personalmente.

4° *Corregir breve y rápidamente* cada movimiento ordenado den la detención del mismo.

5° Dosificar en razón de la comprensión y ejecución correcta. No debe existir realmente fatiga psico-fisiológica.

Para la ejecución ‘a ritmo’

1° Denominación del ejercicios (nuevamente)

2° *Demostración personal o a cargo de un alumno con condiciones para desempeñarse como ‘modelo’* empleando la ‘voz ejecutiva’ ¡empezar! O

¡ya! Para la iniciación; la voz cantada para el desarrollo y la de ¡alto! Para la detención.

Este procedimiento de autocomando es imprescindible realizarlo ante los alumnos con la mayor fidelidad posible, a efectos de *despertar y mantener la aptitud imitativa*.

3° Mandar ejecutar empleando la denominación como voz preventiva y ¡empezar! O ¡ya ¡ como voz ejecutiva.

Al principio el educador ordena, ejecuta y canta los tiempos del ejercicio.

Luego no ejecuta pero canta los tiempos.

Finalmente reemplaza a voz por pequeños golpes con las manos o ruidos con los dedos hasta que, paulatinamente, omite también estos últimos para *orientar la atención y ejecución colectiva hacia la imitación* de los alumnos que actúan al frente de la formación por poseer mejores aptitudes.

4° Corregir gradual y discriminativamente los defectos pero sin detener el movimiento, en procura del paulatino perfeccionamiento de la clase.

5° Dosificar en razón de la comprensión, ejecución correcta y fatiga psicofisiológica.” (Consejo Nacional de Educación Física, 1950, p.14/15)

El manual del Consejo, del año 1950, reitera textualmente los párrafos del texto anterior y se extiende en una minuciosa descripción de la tarea del enseñante. El modo en que el texto instruye sobre la enseñanza parece congruente con la denominación del sujeto a cargo de ella, el “repetidor”. Este señalamiento no pretende descalificar al asociacionismo en tanto teoría psicológica del aprendizaje que sustentaría ese método de enseñanza (inferida de los pasos y las recomendaciones incluidas en las citas). Lo que intenta destacarse es que el manual está dirigido a formar o ilustrar a una persona sobre un método de enseñanza desde una posición jerárquica y dogmática, con poco fundamento sobre el por qué de las detalladas instrucciones que indican la enseñanza de partes simples, la corrección rápida, la evitación permanente del error.

“GIMNASIA. Marcha

Los ejercicios de marcha se han agrupado en 4 grupos principales, a saber:

1. Formación inicial, alineación, numeración, distancia, giros:

Estos elementos constituyen los ejercicios de orden. Son indispensables para el manejo de la clase, despiertan y concentran la atención de los alumnos predisponiéndolos física y psicológicamente para la actividad al mismo tiempo que establecen una relación directa entre el profesor y los alumnos. Estos ejercicios deben sucederse en forma variada acostumbrando al alumno a obedecer con rapidez y desplazarse con exactitud. Se prestará especial atención a la posición de firmes cuyo grado de corrección refleja el aprovechamiento de la enseñanza y perfeccionamiento físico alcanzado. Son practicados con placer por parte de los alumnos constituyendo uno de los medios más eficaces para desarrollar naturalmente el verdadero concepto de orden y disciplina.” (Dirección General de Educación Física, 1946, p. 6/7)

El orden requerido en el desarrollo de la clase y la realización de los ejercicios parece responder a urgencias que exceden las necesidades del aprendizaje de los movimientos. Tal como está explicitado en la cita anterior, tienen que ver con la conducción de la clase por parte del profesor y el aprestamiento de los alumnos para responder con premura y precisión a aquello que le es indicado. Nuevamente queda resaltado el valor central de la asignatura para la enseñanza del orden y la disciplina, cualidades supuestamente preparatorias para toda la vida.

“Los ejercicios en aparatos constituyen un necesario complemento de los ejercicios libres para el desarrollo de la fuerza, equilibrio, arrojo, y agilidad. Son de gran valor educativo, especialmente los saltos, que crean hábitos y aptitudes utilizables en la vida corriente. Los ejercicios en aparatos adaptan la ejercitación a las condiciones de la vida natural, acostumbran a orden y disciplina y permiten que el alumno adquiera progresivamente y sin peligro alguno -cuando son convenientemente graduados- el dominio del cuerpo y de las propias fuerzas.” (Dirección General de Educación Física, 1946, p. 8)

b. Enseñar a cada sexo por separado

No puede afirmarse que en el periodo anterior las propuestas de organización de las clases rehuyeran de las clasificaciones. Por el contrario, tanto antes como ahora, aquellos manuales que además de presentar los elementos de la *cultura física* avanzan con propuestas del orden de lo didáctico, sugieren clasificar a los alumnos según sus cualidades, fuerzas y alguna otra característica morfológica. La finalidad es agruparlos y homogeneizar el dictado de la clase, a la vez que garantizar contexturas similares para la realización de los ejercicios físicos en parejas.

“Elementos fundamentales de carácter humano a tenerse en cuenta al confeccionar los planes de aplicación. Examen y diagnóstico físico. Examen de aptitud física inicial

Dado el carácter nacional en que está inspirado el Método Único, la tarea de confeccionar los planes de trabajo – siguiendo el lineamiento que señala la parte rígida del Plan Tipo – debe significar un meditado estudio del grado de aptitud, de las posibilidades del gimnasta, del ambiente en que ha de desempeñarse (región que habita, clima, características biológico-social-económicas, etc) y de los fines que se persiguen mediante la ejecución razonada de los movimientos, todo ello sujeto a la apreciación previa de las condiciones orgánico funcionales del elemento humano que habrá de beneficiarse con las prácticas físicas.

En consecuencia los planes de trabajo no deberán ser confeccionados sin antes haber procedido al estudio del material humano, tanto en lo que se refiera a la edad, sexo y aptitud, como a los ambientes, regiones, y climas en que actúan los alumnos.” (Consejo Nacional de Educación Física, 1950, p. 11/12)

Tampoco puede señalarse que los manuales toman centralmente la educación corporal de las niñas. Como se describe en el capítulo anterior, los manuales refieren a hombres, jóvenes masculinos y niños tanto en las formas pronominales como en las ilustraciones. Pero algunos de los manuales de adscripción institucional, de este período, parecen caracterizarse por tomar como preocupación pública la *educación física* de la mujer.

Esto está señalado en la reorganización de los contenidos descrita anteriormente y en las sugerencias referidas a la organización de las clases para las cuales se recomienda la separación de sexos.

“Las niñas, cuya sensibilidad es mayor por su idiosincrasia y por la forma de cultura que en el hogar imprimimos a sus modalidades, las hacen más comprensivas y les resulta más fácil, y realizan mejor, por ello los movimientos que aprenden y demuestran en los ejercicios colectivos, aún tratándose de locomoción. Sólo será, y así conviene, que las separemos de los varones, ahora y siempre, para que no se pierda o perturbe, esa efectiva y sublime razón de vivir, que les dá e impone la naturaleza misma.”(Levene, 1939, p. 27)

c. Quiénes enseñan y cómo

Para el segundo cuarto del siglo XX, cada uno de los ámbitos que componen el campo de la *cultura física* ya se ha ocupado de formar profesionales para su enseñanza. Dentro del campo militar, en la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército, dentro del campo pedagógico en el Instituto Nacional de Educación Física¹⁷.

En un trabajo anterior (Aisenstein, 1994) se ha señalado la dificultad de inserción en el sistema educativo de los profesores graduados en el Instituto Nacional. Podría creerse que, ya en 1930 son los maestros o profesores especiales (civiles y titulados) los más idóneos para enseñar *educación física*. Sin embargo en las escuelas comunes la asignatura es dictada por maestras y, según las críticas de la época, muchas de ellas sin preparación, es decir sin haber atendido a los cursos temporarios para obtener el certificado de aptitud en la materia. El Dr. Romero Brest, desde la dirección del Instituto señala con alarma que sus egresados son desaprovechados siendo apenas convocados para las escuelas para *Niños Débiles* o considerados en los proyectos de *Escuelas Recreos de Vacaciones*.

¹⁷ Creado como Escuela Normal de Educación Física en 1906.

Esta demanda de Romero Brest es leída por quienes lo cuestionan como evidencia de la ineficacia de la formación del Instituto. Mientras el director defiende la calidad de la formación y propugna por elevar el nivel de la enseñanza en las escuelas, mediante su Sistema, otros proponen revisar la formación y toda la *educación física* nacional¹⁸ criticando la estrechez de los contenidos y la limitada inclusión del deporte en relación a las gimnasias.¹⁹

En el momento en que estos manuales son escritos, es difícil aceptar la ausencia de maestros calificados para dictar clases de esta asignatura que no se caracteriza por una alta carga horaria semanal²⁰. Sin embargo el texto de la Dirección de Tiro y Gimnasia relata:

“Como el número de profesionales que exige este programa de difusión y arraigo por la cultura física, no alcanza a cubrir las necesidades, se comenzó la organización de los Cursos de Repetidores, los que, en un principio, fueron únicamente para los alumnos más adelantados y mayores de 14 años – ayudantes- los que, luego, secundaban la acción directiva del profesor. Posteriormente, a partir del año 1935, se dio una nueva orientación a estos cursos, realizándolos teórico-prácticos y para maestros de grado. El Curso de Repetidores que realizan los maestros de escuelas, es un curso de tres o nueve meses que lo cumplen amparados en la pedagogía que dominan; las nociones que reciben, propias de la materia, los convierten en los más eficientes y entusiastas colaboradores.” (Dirección General de Tiro y Gimnasia, 1936, p. 8)

Parece difícil creer que la Dirección desconozca la existencia de los graduados del Instituto, lo que puede deducirse es que no los considera idóneos para el programa de difusión de la *cultura física* que está llevando a cabo el ejército, y luego apoyará el gobierno de la provincia de Buenos Aires. Por ello decide, a través de sus propios instructores formar a jóvenes y a maestros como especialistas, “repetidores”, para

¹⁸ A través de la creación de una Comisión ad hoc.

¹⁹ Un estudio comparativo de la composición de los planes de estudio en la formación de profesores puede verse en Aisenstein (1995).

²⁰ Como puede desprenderse del análisis de los planes y programas.

transmitirla en ámbitos diversos. La querella de los métodos²¹ mencionada anteriormente parece derivar en la polarización en la formación de sus enseñantes.

En su libro, Fresco (1940) también hace referencia a la existencia de sólo 7 profesores en la Provincia, situación que motiva la unificación del “método único” y la creación del curso de repetidores para su difusión y enseñanza.

La ubicación del maestro y los alumnos, en el espacio de clase, es clave para asegurarle al primero el dominio del grupo y la concentración de la atención cuando la relación enseñante-discípulo le es numéricamente desfavorable. No toda distribución de los cuerpos en la superficie del patio es igualmente efectiva a la hora de sostener el dictado de la asignatura para un grupo numeroso.

“Formaciones y despliegues

El rendimiento de una clase de gimnasia depende, en lo que respecta a la relación cuantitativa educador-alumnos, del número de éstos que, trabajando al mismo tiempo, pueden o no recibir las enseñanzas y sus respectivas correcciones. Una clase muy numerosa difícilmente podrá absorber el beneficio que un solo profesor está en condiciones de prodigar. La desproporción de masa, la amplitud del ángulo visual tanto en frente como en profundidad, la dispersión de la voz y la imposibilidad de corregir al mismo tiempo detalles heterogéneos, inciden desfavorablemente en la bondad de la misma.

La experiencia ha demostrado que hasta treinta alumnos pueden beneficiarse con la dirección de un solo docente. Sobrepasar este número es entrar en el terreno progresivo de las dificultades didácticas, así como su reducción implica facilitar el comando y por ende aumentar el aprovechamiento de la lección.

Al ser tenido en cuenta este detalle en la gimnasia educativa se ha conseguido cierta solución al problema de la escasez de docentes frente a clases numerosas. Para ello se aconsejan las formaciones y despliegues

²¹ Se toma la metáfora de Braslavsky B. (1962) *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires

pequeñez que aunque accionen bajo un solo comando, por la particular estructura de aquéllos y la movilidad continua de la clase, permite la centralización del trabajo en un reducido número de alumnos que actúan como ‘modelos’ distribuidos en forma de ‘cuña’.” (Consejo Nacional de Educación Física, 1950. p.16/17)

“Colocación del profesor:

El profesor se colocará de modo tal que todos los alumnos puedan verlo y oírlo fácilmente.

En un gimnasio o campo de forma rectangular es conveniente que el profesor se coloque en el centro del costado más largo. Tratándose de un campo ubicará la clase dando la espalda al sol y al viento. Al ordenarla formación y teniendo suficiente lugar disponible tratará de obtener una formación equilibrada, es decir, que todos los alumnos se encuentren aproximadamente, a la misma distancia de él.” (Dirección General de Educación Física, 1946, p. 12)

En el manual de Fresco se detallan las “normas pedagógicas para los instructores” (p. 36). A continuación se transcriben algunas prescripciones que no dejan duda sobre las cuestiones pedagógicas que se incorporan al modelo de enseñanza y refuerzan el arquetipo del código disciplinar. Éstas son, el lugar central y omnipresente que debe guardar el maestro, la operación sobre las dificultades y o diferencias de los alumnos, el valor de la ejecución-imitación, la aparente innecesariedad de la comprensión del alumno durante la enseñanza y la aceptación de la monotonía que rodea a la práctica de los ejercicios físicos.

“1° La clase no debe estar con la cara frente al sol. Si es verano a la sombra. Si hay viento, en lo posible al reparo (...)

3° Todos deben hallarse en buenas condiciones físicas, en particular para los ejercicios de locomoción. A este fin, el maestro debe tener especial cuidado en observar a los niños que por cualquier causa física o psíquica, no se hallen a tono con la aptitud general de la clase, en cuyo caso, deberá dar cuenta a la superioridad, para que tome las providencias del caso.

4º El maestro debe tomar situaciones convenientes para poder observar toda la clase. (...)

16º Las explicaciones de los ejercicios deben ser breves sin pretender ser comprendidos por todos con sólo una o dos explicaciones (...)

17º Las clases de ejercicios físicos son monótonas de por sí, a pesar del empeño que puede poner el maestro en amenizarlas (...).” (Fresco, 1940, p. 36-37)

e. Los tres momentos de la clase

El texto publicado por el Ministerio de Justicia e Instrucción pública y elaborado por la Dirección General de Educación Física sintetiza el programa dictado durante un curso de perfeccionamiento para profesores. Dada su finalidad, el texto reúne conceptos y definiciones sobre aquello que debe contener la clase y el modo de enseñarlo. En función de lo trabajado hasta ahora puede decirse que aquello que aparece en este manual representa un resumen de la definición curricular de la *educación física*, al menos la referida al nivel medio. Refuerza esta idea el hecho que en el texto se cita el *Programa de Educación Física* de 1941 y para regular la distribución de las clases y del tiempo se toma como referencia la resolución ministerial de 1940 (que versa sobre horarios). En el curso de perfeccionamiento se prescribe que la clase se compondrá de tres momentos: 1º Gimnasia, 2º Atletismo y pruebas de eficiencia física; 3º Juegos y deportes.

“Esquema de la clase de educación física

El esquema de la clase indica el orden en que se ejecutan los distintos grupos de ejercicios, juegos y deportes. Debe ser aplicado estrictamente porque comprende todos los grupos de ejercicios y actividades que deben cumplirse en una clase para que el alumno realice una actividad física completa.

Ningún grupo de ejercicios debe ser omitido ni tampoco alterado el orden de los mismos.

El orden de los ejercicios de una clase está determinado por la curva del esfuerzo y por la gradación de los grupos de ejercicios, que establecen en

general, primero un aumento y luego una disminución progresiva de la intensidad del esfuerzo que el alumno debe realizar.”(Dirección General de Educación Física, 1946, p.1)

Los parámetros fisiológicos continúan pautando el orden y la secuencia de la enseñanza. Las indicaciones metodológicas que hasta ahora señalan la preocupación por evitar el error, y por lo tanto la imperiosidad de la corrección por parte del maestro, pasan a segundo plano cuando se trata de algunos alumnos. Acaso el método es sólo para los alumnos *aptos*, ya que no se debe malograr la actividad, en términos de intensidad y regularidad de esfuerzo, interrumpiendo la clase para corregir a aquellos *menos aptos* que tienen más dificultad. A estos alumnos, no sólo se les dedica menos atención en la clase, sino que el manual sugiere hacerlos practicar, a solas en su casa, aquello que no realizan correctamente en la escuela, (aceptando u omitiendo el riesgo de dejar que sus errores se fijen sin interrupción).

“Corrección en la ejecución de los movimientos:

El profesor deberá vigilar constantemente la correcta ejecución de los movimientos teniendo en cuenta la finalidad del ejercicio y el cumplimiento de dichos fines. Insistirá especialmente sobre las actitudes correctivas y plásticas, las que deberán alcanzar su debida intensidad. Cuidará la ‘posición inicial’, cuya defectuosa ejecución anula el efecto del ejercicio y la ‘posición final’ que indica que el movimiento ha sido correctamente realizado.

La precisión obtenida será proporcional a la edad y grado de preparación de los alumnos; la exactitud de la forma debe ser exigida progresivamente siendo un error pretender una correcta ejecución desde el comienzo de la enseñanza de un ejercicios, corrección que es precisamente, el resultado de esa ejercitación.

No debemos malograr la actividad ni interrumpir continuamente la clase haciendo correcciones a uno o varios alumnos. A estos alumnos menos aptos les recomendará la práctica individual de los ejercicios fuera de la

clase o en sus domicilios.”²² (Dirección General de Educación Física, 1946, p. 14)

f. Otros ámbitos y modos de *educar físicamente*

En su trabajo sobre historia de la Educación durante el peronismo, Cucuzza (1997) presenta la hipótesis que “el peronismo centró su estrategia educativa de masas en acciones predominantemente no escolarizadas paralelas a su acciones en el sistema educativo tradicional” (p.21) y, siguiendo a Ossana (1990)²³, reconoce como antecedentes de esta ecuación, la reforma educativa promovida por el gobierno de Fresco en la Provincia de Buenos Aires.

“Habiéndose dispuesto por resolución de la fecha que la Dirección General de Educación Física y Cultura dirigirá y controlará la educación física en las escuelas públicas y privadas de la Provincia, previo estudio y aprobación de los planes y programas, el Consejo General de Educación resuelve
1º Apruébase para el curso escolar de 1938 los planes de clases y programas confeccionados por la Dirección General de Educación Física y Cultura que constan en el libro ‘Normas y clases infantiles de Gimnasia Metodizada y Juegos (...)’

Art. 12.- La Dirección General de Educación Física y Cultura, previa autorización de la Dirección General de escuelas, *podrá preparar exhibiciones, concentraciones o actos gimnásticos con los escolares, evitando en lo posible que se altere la marcha regular de las escuelas. Al personal directivo y docente no podrá excluirse de estas organizaciones.*”²⁴ (Fresco, 1940, p. 87-88)

Son precisamente los manuales de esta época los textos pedagógicos en los que se leen los trazos de dicha reforma en lo que respecta a la *educación física*. Tal como puede leerse en las citas que continúan, los campos de juego, los torneos, los estadios y otra

²² La cursiva no pertenece al original.

²³ Ossana, E (1990) “Componentes ideológico-políticos y reforma Educativa: El caso Fresco-Noble en la provincia de Buenos Aires, en *Revista Argentina de Educación*. Año X N° X AGCE, Buenos Aires, citado por Acevedo (1997) op. cit.,

²⁴ La cursiva no pertenece al original.

simbología tal como el uniforme comienzan a ser vistos (y contruidos) como ámbitos propicios y técnicas efectivas de socialización masiva, de complemento de la escuela y por ello como dispositivos de educación continua. La *educación física* no solamente rescataría a los niños descarriados, educándolos corporalmente en la escuela, sino que la educación corporal saldría de ella para continuar educando, tanto a ellos como a los jóvenes.

“Este inmenso movimiento de asistencia al escolar- paralelo a la reforma de los planes educacionales- y *cuya influencia trasciende el ámbito del aula para ir a buscar al niño y al joven a la calle, al hogar al gimnasio, al taller, al club, al reformatorio, a la chacra y a la fábrica (...).*”²⁵ (Fresco, 1940, p. 4)

Los emplazamientos públicos, a través de los cuales se concreta paulatinamente el pasaje de ciertas las acciones educativas del ámbito escolarizado al no escolarizado, no son tampoco una novedad (Acevedo, 1997). Con los festejos del Centenario de la Revolución de Mayo en 1910, los batallones escolares y los desfiles de alumnos en uniforme por las calles de Buenos Aires, (recogidos por la crítica en la *Revista de la Educación Física*), ya habían puesto a prueba la productividad de las concentraciones masivas y los movimientos colectivos y regulares para la construcción de sentimientos colectivos y patrióticos.

“Dirección General de Educación Física y Cultura de la Provincia de Buenos Aires.

Sus fines esenciales son:

- a. Dictado de clases prácticas de ejercicios físicos a niños y jóvenes que se inscriban en el estadio, aplicando los métodos racionales y científicamente reconocidos.
- b. Difundir la afición a los juegos y ejercicios al aire libre, como también todas las prácticas que se relacionan con la educación física, moral e intelectual.
- c. (...)

²⁵ La cursiva no pertenece al original

d. *Hacer del estadio un centro de educación social y un lugar de habitual predilección para niños y jóvenes, procurando extender su influencia a los hogares y vinculando los padres a la obra que se realiza como medio eficaz para consagrar los altos destinos de la enseñanza escolar (...).*²⁶ (Malter Terrada, 1938, p. 6)

La reunión de los alumnos de escuela, en demostraciones gimnásticas o deportivas, será una imagen frecuente en este periodo en el cual se llegará a la contratación de transportes públicos para el traslado masivo de los niños.

“Se denominan Secciones Infantiles de Gimnasia metodizada, las agrupaciones de niños que, bajo las directivas de un profesor de educación física, practican gimnasia metodizada, colectivamente.

El método que desarrolla su programa, es completamente natural, ordenado, progresivo y razonable, aplicable al niño y al adolescente, de ambos sexos, ya que contempla, en su concepto colectivo, la gradación e índole que conviene.

En esta forma, *no sólo los alumnos de las escuelas han practicado esta gimnasia metodizada, sino que, también, los niños y mayores de todos los barrios, que han podido ser concentrados en plazas y campos de ejercitación física y los socios y concurrentes a las diversas entidades deportivas del país,*²⁷ a las que les es prestado ayuda y facilitado su acción.”

(Dirección General de Tiro y Gimnasia, 1936, p. 5)

Los torneos convocan a los niños y jóvenes, pero a la vez reúnen a familiares y demás actores de la sociedad, como por ejemplo algunos miembros del ejército

“La Dirección General de Educación Física y Cultura, ha realizado en un año las siguientes actividades:

Atletismo.-

²⁶ La cursiva no pertenece al original.

²⁷ La cursiva no pertenece al original.

Ciento diez torneos de selección de la Provincia, que tuvieron por finalidad conocer y obtener los mejores atletas de cada uno de los partidos de la Provincia. (...)

Una vez efectuada esta segunda selección, se realizó un Gran Torneo Final que se llevó a efecto en la ciudad de La Plata, y a la cual concurren todos los atletas que se clasificaron en los torneos divisionales.

Fue esta una justa brillante y emotiva, que congregó a 400 atletas de los más selectos de Buenos Aires.

Es de hacer notar que a estos torneos, concurren nueve mil ochocientos atletas, cifra nunca igualada en nuestro país (...).” (Malter Terrada, 1938, s/p)

El diseño o aceptación como territorio educativo de estos nuevos ámbitos amplios y públicos no responde a los mismos criterios de aireación y exposición al sol de las plazas de juego pregonadas y construidas por el CNE a principios de siglo XX.

No es posible prescindir de un programa consciente, razonado y progresivo; dejar librado al niño, o al adolescente, la elección de la calidad y forma de su ejercitación o recreo, es perjudicar su desarrollo y desorbitar su voluntad.

La idea del orden y disciplina en el movimiento físico, con premeditada intención, la asociamos a la preocupación de que se ‘militariza al niño’ porque se le obliga a moverse ordenadamente, como mejor le conviene, y se le somete al ritmo que debe acompañar el ejercicio.

Las plazas, recreos infantiles, ocultan a la visión de los mayores, el desequilibrio de sus resultados, materiales y morales.

Los trapecios, argollas, barras, paralelas, aparentes pequeños aparatos, mirados desde nuestra estatura, entregados a los niños como un ‘recreo espontáneo’ son, en realidad, los grandes aparatos, abandonados casi definitivamente, porque con ello se consumaban esfuerzos negativos y perjudiciales al concepto científico cultural.” (Levene, 1939, p.29)

Los argumentos de Levene en contra de las plazas de juego libre son diametralmente opuestos a las notas a favor de la construcción de plazas al aire libre, para juego y

ejercicios físicos, de principios del siglo XX²⁸. Para el análisis que se está realizando ¿en qué aspectos se asienta la diferencia? inicialmente se destaca la oposición espacial y estética entre un parque con aparatos, en el cual los niños, uno por uno, desenvuelven sus movimientos naturales trepando, haciendo equilibrio y balanceándose y el estadio dentro del cual un conjunto mucho mayor de alumnos, distribuidos en damero, ejecuta al unísono movimientos gimnásticos, o pone a prueba la fuerza de su espíritu colectivo en una justa deportiva.

Sin embargo puede destacarse que cada uno de esos escenarios con las prácticas que pueden acoger y desencadenar, resulta a su tiempo un tipo de disposición temporo-espacial considerada eficaz para el fortalecimiento de los cuerpos y el desarrollo del control sobre sí mismo. A la vez, cada uno de ellos conforma ese espacio ambiguo, entre lo escolar y lo extraescolar, ese espacio marginal a la institución educativa, en el cual se realizan efectivamente actividades educativas que están fuertemente en sintonía con los valores y propósitos de la escuela.

Podría decirse que la plaza, el parque, los patios, el estadio y los torneos en los cuales se localiza la *educación física*, formarían parte de esa suerte de *parerga*, entendida como fenómeno topológicamente ambiguo y que enmarca actividades que están a la vez dentro y fuera del trabajo escolar (Symes y Meadmore, 1999). Aquello en lo que reside el status de asignatura *distinta*²⁹ parece ser, precisamente, los particulares ajustes sociales que contiene, y a la vez emergen, del sentido informal o menos formal de las prácticas educativas que allí se realizan; casi como un fenómeno al borde de lo institucional.

Preparar el medio para que la buena educación tenga lugar parece ser también prever el tipo de indumentaria que le permitirá al cuerpo desenvolverse adecuadamente

²⁸ *El Monitor de la Educación Común* (1910) Tomo XXXIV, p. 292; Tomo XXXV, p.145; (1915) Tomo LIII, p. 212; Tomo LVI, p.200; (1924) Tomo XC, p.144.

²⁹ Según se desprende de las conclusiones del trabajo de Patricia Gomez, (2004), a partir de los textos de las normas, la *educación física* se presenta como una asignatura escolar ‘distinta’ del resto de las demás. “este carácter distintivo generó: la sanción de otras normas y/o normas paralelas para su desarrollo y control; la creación y puesta en funcionamiento de otras formas de gobierno del sistema (...); el establecimientos de excepciones sobre las disposiciones curriculares previstas para otras asignaturas , tales como asistencia, horarios, régimen de calificaciones, promociones y exámenes (...); la consideración de las prácticas propias de la enseñanza (.....) con un límite difuso entre las propuestas curriculares y extracurriculares.” (Gómez, P, 2004 p. 184).

“ (...) el uniforme o equipo para la práctica de la calistenia

En condiciones normales, es conveniente tener en cuenta que el cuerpo necesita tanto del ejercicio, del alimento, del reposo, como del baño solar y de aire y del baño higiénico. De manera pues, que la ropa habitual para hacer los ejercicios calisténicos, será lo más sencilla posible a fin de no ser un impedimento a la libre acción de las piernas y brazos y movimientos del tronco en general al mismo tiempo que permita exponer la mayor superficie del cuerpo a la acción directa del aire y el sol.(...)

En los hombres: un pantaloncito corto, un suspensor atlético y un par de zapatos livianos, del tipo gimnasio.

En las mujeres: una blusa sin mangas, un pantaloncito corto y un par de zapatos livianos, de tipo gimnasio.

Estas prendas (...) serán confeccionadas con tela fuerte y lavable, como para permitir su perfecta higienización constante. Siempre es conveniente tener dos juegos de ropa, para poder alternarlos en el uso y dar tiempo a que un equipo se envíe a lavar, mientras el otro está en uso.” (Woods, 1938, p. 129/130).

Las sugerencias sobre la ropa apropiada para las clases de educación física que aparecen en los manuales (y luego se insertará en la norma, es decir en la prescripción del programa escolar) deben ser entendidas como una táctica específica de regulación de los cuerpos, tras la cual nuevamente emergen los discursos higienista y moral, de la limpieza y el comportamiento adecuado.

“Traje de gimnasia

Un traje de gimnasia debe ser cómodo, se compone de: camiseta de punto sin mangas (...) pantalón corto, cinturón elástico, medias y zapatillas.

El traje de gimnasia debe ser de color blanco y quedar a medida cómoda. La camiseta debe ser suficientemente larga para poder introducirla en el pantalón.

El pantalón debe ser holgado en las entrepiernas y debe llegar a la mitad del muslo. Las zapatillas deberán ser blancas, de suela blanda y flexible, salvo las que mejor convenga a cada prueba.

El traje de gimnasia debe emplearse sólo para este fin.”(Consejo Nacional de Educación Física, 1941, p.12)

A modo de síntesis de lo hallado puede decirse que los manuales de esta etapa contienen elementos que refuerzan la vigencia del código disciplinar, exaltando de modo casi dogmático la retórica sobre el valor de la asignatura y reafirmando, o aún reforzando (en el caso de las diferencias de género), el tipo de actividad y los métodos de enseñanza constitutivos de la matriz.

Sin embargo los manuales aparecen también como el espacio en el cual queda registro del “diálogo” entre la asignatura y la cultura, ejemplificado en el impacto a nivel del texto pedagógico del crecimiento del deporte como práctica de la *cultura física*. Se incluye como práctica escolar a privilegiar dentro de todo proyecto que se sustente en cierta igualación en las relaciones sociales y tenga la intención de diseñar una construcción colectiva. El deporte aporta la institucionalización de normas justas para todos y el juego en equipo, que están discursivamente en la base de su práctica.

La asignatura escolar en los planes y programas. Mucho y ordenado

Como ya fuera señalado, los programas relevados, al igual que los manuales, permiten marcar un antes y un después a partir de las prescripciones de la década del cuarenta para ambos niveles. Corresponde advertir que las novedades se identifican preponderantemente en los contenidos que se agregan (o que mutan de sentido respecto de la etapa anterior por lo que de todos modos son una novedad). Los argumentos pedagógicos que avalan su inclusión en el plan de estudios y la reforma en los planes y programas mantienen el tono higienista y moralizador, pero permuta el registro civilizatorio e ilustrado de fines del XIX y la primera década del siglo XX por la retórica nacionalista romántica. Respecto de los arquetipos de práctica, los métodos siguen asentados sobre la imitación y la repetición, y el ritmo y la velocidad de los movimientos continúan siendo pautados desde afuera por la voz del docente, al comando de la clase.

Dado lo anterior en este apartado sólo se aportará evidencia sobre los aspectos que indican discontinuidades en el código disciplinar.

La educación física en la educación primaria

Los argumentos a favor de la asignatura

Del mismo modo que el discurso nacionalista y espiritualista tiñe las páginas de los manuales del segundo cuarto del siglo XX, el programa por Asuntos del año 1936 (que anticipa para la Capital lo que se aprobaría para todo el país, en el año 1939) tiene también dicho tenor:

“Los programas debían tratar de cumplir los fines señalados con claridad en la ley; procurar el desarrollo moral, intelectual y físico del niño; proporcionar cultura al individuo y desenvolver sus capacidades para formar ciudadanos útiles. Fiel a estos fines, el trabajo preparado tiene una orientación nacionalista preponderante.(p.5)(...)”

Con este criterio, puede afirmarse que el niño se educa, es decir, se desarrolla o crece integral y eficientemente, cuando vive en un clima escolar que favorece el desenvolvimiento de su ser y permite la formación de su personalidad por la ejercitación y la actividad constante de sus fuerzas físico-espirituales. La obra educadora de la escuela adquiere, de tal modo, un doble aspecto: 1º, uno general y permanente, que es el ya enunciado de crear el ambiente y organizar el empleo de las actividades infantiles para favorecer y dirigir el desarrollo de las potencias de los niños; 2º, uno parcial y ocasional, que es el de procurar la rectificación y la extirpación de las tendencias anómalas o peligrosas que aparezcan en algunos educandos. Por el primer aspecto, la escuela debe fomentar y robustecer las aptitudes, las capacidades y las tendencias personales que entrañen un beneficio para el individuo y para la sociedad; por el segundo, deberá desviar y anular en el niño las manifestaciones morbosas y las contrarias al bienestar social e individual que él acuse.” (*Programas para las Escuelas Comunes de la Capital Federal*, 1936, p.12)

En este Programa se plantean, claramente, ambas perspectivas sobre el proceso educativo; la optimista, que confiando en la naturaleza buena de los niños espera su evolución, para lo cual hace falta arreglar el medio ambiente, de modo que las potencialidades infantiles salgan a la luz y se desarrollen (en este punto el discurso pedagógico es heredero de la Psicología del desarrollo y la Pedagogía espiritualista). Y la complementaria que, partiendo de una visión diferente sobre la naturaleza humana, está temerosa frente al acecho de la desviación, que pudiera acontecer, (sea de la norma social o de la pauta esperada de desarrollo individual) por causa de algún factor no previsto o dominado, entre otras cosas por la acción de la escuela.

Los contenidos

Las novedades al interior de la asignatura comienzan a desfilar con el *Plan para Escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación, Departamento de Aplicación de Escuelas Normales y Escuelas Particulares* del año 1939. El tono pedagógico general de esta nueva etapa ya está presentado con todas sus letras en *Programa para las Escuelas Comunes de la Capital Federal*, conocido también como “Programa por Asuntos”, aprobado por el H. Consejo el 28 de febrero de 1936 con carácter provisional (para ser experimentado en todas las escuelas de la Capital).

“(…) Que el cultivo de las capacidades para una vida sana desde el doble punto de vista espiritual y físico- segundo punto de los fines asignados a la educación primaria-, habrá que realizarse mediante la práctica asidua y el estudio oportuno, por una parte de los actos y requisitos que se refieren al aseo personal, a la higiene de la ropa, la vivienda, la escuela, el taller, los alimentos, etc., y por otra parte, de los actos y modalidades que procuran el goce estético y el placer de vivir. A este aspecto de la educación responden las actividades prácticas de carácter higiénico, estético, y lúdico que se indican en los programas y a las cuales se adjudican toda la importancia que la simple advertencia del orden de su presentación permite inferir. (……)

f) Que el desarrollo de las fuerzas físicas del educando para el normal crecimiento de su cuerpo entraña también un objetivo escolar de indudable importancia. Si bien no incumbe siempre al maestro, ni está muchas veces

en sus manos, contribuir con eficacia en la obtención de este propósito, le corresponde sin embargo a la escuela, como objetivo ineludible, procurar al niño una vida higiénica, alegre y saludable, dentro y fuera del recinto escolar. Aparte la acción de asistencia social al ‘alumno pobre’ que es menester realice la escuela, en ella se favorecerá y dirigirá aquel desarrollo físico del niño mediante el ejercicio corporal, los juegos infantiles, la aireación e iluminación convenientes de las aulas y los patios, el refrigerio escolar y las demás actividades y prácticas tendientes a conseguir el crecimiento y el buen funcionamiento del organismo infantil y a infundir en el alumno prácticas y hábitos permanentes y arraigados de aseo e higiene.”
(*Programa para Escuelas Comunes de Capital*, 1936, p.13/14)

Entre las tareas escolares las “Actividades higiénicas.- son las referentes a la educación física del niño que, además de cuidar su crecimiento orgánico, despiertan y afianzan en el alumno hábitos de aseo y de prolijidad personal. Comprenden: los juegos y ejercicios físicos, el reposo y descanso, las prácticas y los actos de higiene personal y para la correcta presentación del sujeto.” (*Programa para Escuelas Comunes de Capital*, 1936, p.15)

Con el programa del año 1939 el Consejo extiende el ámbito de aplicación del Programa por Asuntos al resto de las escuelas de su dependencia, eliminando su carácter provisional. La “Normas y sugerencias para la realización del programa” de *educación física* reitera las voces de mando, los movimientos uniformes, los seis momentos para las clases de gimnasia y la obsesión por la higiene, que redunda en las citas del programa provisorio.

Está compuesto por ejercicios de Gimnasia (combinando los artificiales y los naturales), juegos, cuentos animados, rondas, danzas, manualidades y excursiones. La discontinuidad en esta lista de cosas enseñables está dada especialmente por tres componentes de la cultura física: los *juegos*, las *danzas* y las *manualidades*.

La clasificación de juegos que presenta el programa es uno de sus rasgos más característicos. Luego de advertir que tienen trascendental importancia en la *educación*

física del niño, por su efecto higiénico y recreativo por excelencia y por su valor irremplazable como agente de educación moral y de formación del carácter, el texto presenta tipos de juego. Juegos recreativos, juegos gimnásticos, juegos de habilidad; cuentos animados; juegos organizados; juegos de imitación; juegos de iniciación o predeportivos. No puede considerarse una clasificación, ya que no respecta el requisito de presentar categorías mutuamente excluyentes, pero sí puede considerarse una tipología que reúne al interior de cada tipo elementos comunes entre sí y originales, cada uno de los cuales tiene una ubicación particular a lo largo del ciclo escolar (en función de las edades y el sexo de los alumnos), del nivel de coordinación neuromuscular que requiere su realización, o de aquello que se desea enseñar a través del juego.

En esta lista puede diferenciarse claramente dos acepciones sobre el juego: la de *cosa enseñable*, en el sentido de recorte de la cultura a transmitir y la de método o *recurso didáctico*.

Como método, el juego presenta esa posibilidad de enseñar, de modificar las conductas, de torcer la voluntad de los alumnos, con su consentimiento, aunque sin su conciencia.

“Juegos gimnásticos.- Para los niños pequeños incapaces de realizar movimientos gimnásticos correctos por simple imitación o respondiendo a voces de mando, el maestro debe utilizar algunos juegos que los obliguen a adoptar las posiciones o ejecutar los movimientos de la gimnasia formal. El maestro elegirá aquellos juegos que obliguen a ejercitar las regiones del cuerpo más necesitadas de movimiento, cuidando siempre la corrección de las actitudes y posiciones.” (*Plan para Escuelas dependientes del CNE; Depto. de Aplicación de Escuelas normales y Escuelas particulares, 1939 p. 494*)

Son también medios para la educación de los movimientos, los sentidos y las nociones espacio temporales que organizan la ubicación del niño en el mundo. Esta mirada sobre el juego, pero sobre todo este enfoque sobre el movimiento, casi anticipando la perspectiva psicomotriz, resulta novedosa al interior del currículum de la asignatura y

supone un cambio en el análisis del movimiento y de lo que acontece durante su realización en el funcionamiento del cuerpo. Los juegos (y demás ejercicios) estimulan los intercambios energéticos, pero también provocan efectos o aprendizajes “mentales” (Vigarello, 2005).

“Juegos de habilidad – Perfeccionan por adiestramiento, la correlación neuromuscular y las funciones de los sentidos. La resistencia física y la fuerza muscular intervienen en forma escasa o nula en estos juegos, en los que, por el contrario, prevalecen las condiciones de velocidad y habilidad. El maestro procurará elegir entre estos juegos aquellos que tiendan a desarrollar la energía, exactitud y sinergia de los movimientos, condiciones de las que depende el sentido del equilibrio. Por la ejercitación de los órganos de los sentidos el niño adquirirá la noción de la distancia, de la velocidad, del tamaño, peso, color y forma de los objetos.” (*Plan para Escuelas dependientes del CNE; Depto. de Aplicación de Escuelas normales y Escuelas particulares, 1939, p.494*)

Finalmente, el juego es concebido como práctica social, como recorte de la *cultura física* al interior de la escuela

“Juegos de iniciación o predeportivos.- Se practican con los elementos que se utilizan en los deportes propiamente dichos (pelotas de tenis, de fútbol, de basket- ball, raquetas, paletas, arcos, etc.) adaptados especialmente a la capacidad física de los niños, en locales cerrados, o campos iguales o parecidos a los reglamentarios, sobre la base de los reglamentos que rigen esos juegos. Sirven para asegurar la habilidad necesaria en el manejo de los elementos citados, para establecer competencias individuales o por equipos que se despierte el entusiasmo por las actividades deportivas.” (*Plan para Escuelas dependientes del CNE; Depto. de Aplicación de Escuelas normales y Escuelas particulares, 1939 p. 495/496*)

Transformar una práctica cultural en un contenido para la enseñanza es precisamente traducirlo en partes y formas enseñables, adaptadas a las etapas de la vida y a los

tiempos de la escuela. Los juegos predeportivos con los que se propone iniciar su enseñanza, son parte del proceso de relocalización de los deportes en el programa escolar. Su inclusión supone adecuaciones, pero el tipo de modificación pedagógica sobre el deporte difiere de la etapa anterior. Tal como aparece en la cita, estos juegos deportivos conservan los elementos característicos de la práctica cultural: las habilidades o técnicas que definen las competencias individuales, los reglamentos de juego que contienen los principios que estructuran su dinámica y los beneficios que caracterizan y se desprenden de su lógica colectiva: la noción de equipo, de sacrificio, de lealtad.

Por su parte, si bien son consideradas actividades de recreación, las rondas y las danzas no parecen ser lo mismo que antes. Las primeras conservan la lógica de la ejercitación con música encontrada en el manual de Gordon (1913). Junto con el estímulo a la función orgánica y al desarrollo muscular incentivan el amor a las ocupaciones comunes posibles de identificar en los motivos de las rondas (el cazador, el molinero, el bombero)

“Las rondas llenan de júbilo el alma del niño y le despiertan agradables emociones.

Ponen en acción el cuerpo en conjunto con movimientos ora pausados ora acelerados, llegando a producir las reacciones completas que se buscan en una ejercicios bien adaptado a las necesidades fisiológicas del niño. Este género de ejercitación, adaptable para niños de ambos sexos, además de poner en movimiento todas las partes del cuerpo activa, como consecuencia, la respiración y la circulación, educa la voz, habitúa el oído al ritmo y a la cadencia musical.

Han de preferirse especialmente las rondas basadas en motivos de nuestro ambiente y que den lugar a que se revele la facultad de interpretar, la simple imitación o el espíritu creador del niño.

En las rondas, como en todo juego, la repetición de los movimientos y actitudes se efectúa en forma agradable y con ello se cumple uno de los propósitos buscados en la educación física.”(*Plan para Escuelas*

dependientes del CNE; Depto. de Aplicación de Escuelas normales y Escuelas particulares, 1939, p. 496)

Se espera que la ronda proporcione al maestro el medio de conocer y juzgar al niño, poniendo en sus manos un gran recurso pedagógico que lo obliga, en forma fácil y disimulada, a aceptar con facilidad todas las disciplinas escolares. Junto con las danzas habilitan un cambio en el tono que acompaña la repetición de movimientos y actitudes: la forma agradable de la recreación y la expansión no parece oponerse al espíritu de disciplina, sino que puede favorecerlo a la vez que se despierta el amor a la propia cultura.

“Las danzas regularizan el trabajo físico estableciendo en forma agradable, una base de sistematización y ordenación de los movimientos, manifestaciones que despiertan y favorecen el espíritu de disciplina.

Se preferirán bailes de nuestro folklore, de mudanzas cadenciosas y figuras que permitan ser realizadas pro todos los alumnos de la clase. El maestro debe tener en cuenta que el objeto de esta actividad es proporcionar a la vez un momento de expansión y de alegría, por lo cual no ha de ser muy riguroso en cuanto a la observación de la técnica de los movimientos.”

(Plan para Escuelas dependientes del CNE; Depto. de Aplicación de Escuelas normales y Escuelas particulares, 1939, p. 497)

Las actividades recreativas se completan con las manualidades que

“(…) no son el ‘trabajo manual educativo’, ni ‘las labores de aguja’ (…).Manualidades en este caso quiere decir fomentar la habilidad y la destreza del niño para fabricar elementos de juegos en unos casos o el juego mismo en otros. Ejemplos del primer caso: la fabricación de la cometa comúnmente llamada barrilete, del aparejo para pescar, de pelotas de trapo o de lana para los diversos juegos, de estacas para jalonar el terreno, de obstáculos para carreras y saltos, de objetos varios para adorno.

En el segundo caso, cuando se trata del juego mismo, son ejemplo de construcciones de arena, las construcciones de nieve y los elementos para completar el significado de ambos géneros de construcciones.

Se hace así, en cierto modo abstracción de los conocimientos científicos, para referirse sólo al trabajo de la mano.(...)”(Plan para Escuelas dependientes del CNE; Depto. de Aplicación de Escuelas Normales y Escuelas particulares, 1939, p. 497)

¿Por qué las manualidades se incluyen en el programa de *educación física*? No se está aludiendo al trabajo manual o las labores, en tanto ramo escolar, sino que el mismo texto aclara la función de este complemento.

“Es necesario convencerse y convencer de que el Estado no puede afrontar el gasto enorme que significa proveer de todos y cada uno de los elementos de juego indispensables para la educación física, y luego contribuir a su mantenimiento y renovación.

Es preciso, entonces, aplicar y aguzar el ingenio para conseguir o suplir los elementos, y esto también contribuye al desarrollo intelectual y a despertar aptitudes.” (Plan para Escuelas dependientes del CNE; Depto. de Aplicación de Escuelas normales y Escuelas particulares, 1939, p. 497)

La *educación física* merece un lugar en el currículum de la escuela primaria (la que recluta a los niños de todas las clases sociales, pero que es casi el único nivel al que atienden las clases más bajas) siempre y cuando sus necesidades materiales no comprometan el presupuesto escolar. Este rasgo, de asignatura que demanda la provisión de un stock particular de recursos, que el sistema educativo no está posibilitado ni dispuesto a proveer (al menos para este nivel), se instala a partir de entonces en su matriz disciplinar.

No se pretende desconocer que los esfuerzos y las dificultades para proveer a la escuela de recursos materiales haya afectado la enseñanza de todos los ramos escolares. Los museos escolares, contruidos por los alumnos, seguramente han compensado y

completado los elementos necesarios para la enseñanza de las ciencias naturales³⁰. Lo que llama la atención en este caso es el modo en que el texto pedagógico le quita al Estado la responsabilidad de atender a las demandas de la *educación física* escolar.

Si bien el programa intenta salvar esta orfandad, mediante la inclusión de contenidos pertenecientes a otro ramo escolar, es la enunciación en el discurso pedagógico del carácter de materia cuyo costo el Estado no ha de satisfacer lo que contrasta con la retórica que la ensalza como práctica educadora, y que luego será recurrente en los programas para ambos niveles. De allí en más, este carácter, efímero, de asignatura “rica y derrochona” trasmutará en el de asignatura signada perennemente por la carencia.

¿Cuál será el poder productivo de un discurso pedagógico que en el mismo momento en que destaca las virtudes de una materia dentro de un texto curricular la deslegitima, advirtiendo sobre los excesos que suponen sus necesidades? He aquí una traza, una falla en el discurso pedagógico que claramente no reprime, ni limita, ni inhibe el desarrollo de una asignatura, sino que ciertamente produce un tipo particular de matriz discursiva.

La modelización de la enseñanza

a. Distribución del tiempo

Siguiendo la pauta horaria configurada en la etapa fundacional, pero con distinta duración por segmento, en el plan de 1939 los grados de 4° a 6° tienen indicado 40 minutos de clase, 3 veces por semana (es decir 2 hs reloj) y los grados de 1° a 3° 25 minutos todos los días (es decir 2 hs 30m).

Así como la edad es uno de los criterios para prescribir las duraciones de las clases de *educación física* el sexo también lo es. Pero para este criterio sí puede reconocerse regularidad: los varones tienen siempre mayor carga horaria, y muchas veces el motivo

³⁰ Corresponde destacar que, dentro del discurso pedagógico, los museos no están pensados para salvar la falta de recursos sino que son parte de una propuesta metodológica renovadora para la enseñanza de las ciencias. La misma está sostenida por los postulados de la escuela activa y el discurso nacionalista que advierte sobre la imposibilidad de conocer la “naturaleza y la geografía argentinas con las cajas enciclopédicas traídas del extranjero (Rajschmir, 2000)

es que agregan a las clases de *gimnasia* segmentos de tiempo para la práctica de *ejercicios militares*

b. Los métodos

En esta etapa el juego conserva su carácter multifacético y prometedor

“Juegos.- Los juegos tienen trascendental importancia en la educación física del niño; constituyen el ejercicio higiénico y recreativo por excelencia. Ejercen acción directa e intensa sobre las funciones vitales, respiración, y circulación y acrecientan el perfeccionamiento de las aptitudes corporales. En el orden psíquico tienen valor irremplazable como agentes activos de la educación moral y formación del carácter”. (*Programas de Instrucción Primaria. Distribución por asuntos e instrucciones*, 1939, p. 494)

Los métodos de imitación y del comando directo (que fueron descritos en *Pedagogía de la Educación Física* por Romero Brest en 1915) mantienen su presencia a lo largo del tiempo. Precisamente en el *Plan para Escuelas dependientes del CNE; Departamento de Aplicación de Escuelas Normales y Escuelas Particulares* de 1939 se detalla al inicio:

“En Educación Física se ha considerado la conveniencia de uniformar las voces de mando y la nomenclatura de las posiciones y movimientos gimnásticos con el propósito de evitar las dificultades que acarrearán en la enseñanza el empleo de voces de mando o nomenclaturas distintas para una misma posición o movimiento, a cuyo efecto ha adoptado las aprobadas por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (...) (p. 6)

Voces de mando.- Las voces de mando deben ser breves, enérgicas y claras. Deben reducirse a dos: una de *atención* o *preventiva*, que determinará la concentración del alumno, es decir preparará en éste el sistema neuromuscular para entrar en acción; y otra *ejecutiva* que, por el tono con que se dé y por su brevedad ‘lleve a la acción’. Entre ambas voces debe

existir la pausa necesaria para que se cumpla el proceso preparatorio que contribuirá a que el movimiento de conjunto sea uniforme.

Cuando el ejercicio no sea conocido por los alumnos debe preceder la explicación y ejecución del mismo por el maestro. Usando el método imitativo el maestro presenta prácticamente cada ejercicio.”(*Plan para Escuelas dependientes del CNE; Departamento de Aplicación de Escuelas normales y Escuelas particulares*, 1939, p. 498)

Resulta interesante resaltar que en este último programa, que incluye a los juegos de iniciación o predeportivos, se mantiene el criterio respecto a la organización de los alumnos que estaban a la base de la enseñanza de la gimnasia

“Se verificarán en privado, controlados rigurosamente por el maestro que, clasificando los niños en grupos homogéneos, cuidará la dosis de actividad física conveniente y procurará inculcar las nociones de compañerismo, lealtad, respecto por las reglamentaciones, espíritu de sacrificio, que constituyen el beneficio moral de estas actividades.” (*Plan para Escuelas dependientes del CNE; Depto. de Aplicación de Escuelas normales y Escuelas particulares*, 1939, p. 496)

Para su enseñanza se propone la clasificación de los niños en grupos diferentes entre sí, pero homogéneos en su interior, a los efectos de cuidar la dosis de actividad física conveniente. El maestro agrupa a los alumnos según sus capacidades, separando a los compañeros más hábiles de los menos dotados. Este procedimiento pone en duda el alcance del sentimiento de compañerismo o de espíritu de sacrificio que sólo se ejerce o se cultiva entre los iguales (los de misma capacidad física, los de misma aptitud) y no con los “otros”, los diferentes.

Esta indicación de separar lo diferente (entre otras cosas para enseñar los valores del deporte) se hace más explícita en lo referente al sexo. Es más, resulta notorio que la diferencia más visible en todos los textos pedagógicos reunidos para esta investigación es la relativa al sexo. Separar niñas de varones parece un rasgo del arquetipo de práctica de enseñanza que no se pierde a lo largo del tiempo. Ahora bien, el ímpetu diferenciador

parece agotarse en la prescripción para uno u otro sexo, para una u otra aptitud. En el resto de las indicaciones para este nivel prevalece la tendencia a la exactitud, rigurosidad y uniformidad de las acciones respecto de la forma de ejecución y su ritmo.

“Durante la marcha deberá conservarse la misma posición relativa de los diversos segmentos del cuerpo descripta anteriormente: el pecho erguido, la mirada al frente, el abdomen deprimido sin violencia. La naturalidad y elegancia de la marcha dependen de la coordinación de los movimientos de los miembros superiores (bruceo) y de los miembros inferiores, mientras el tronco permanece en inmovilidad relativa. El balanceo de los miembros superiores deberá hacerse permanecer ligeramente flexionado sin ejecutar desplazamientos considerables. Las manos permanecerán en posición natural, es decir, con las palmas hacia adentro, los dedos juntos, ligeramente flexionados sin rigidez.” (*Plan para Escuelas dependientes del CNE; Departamento de Aplicación de Escuelas normales y Escuelas particulares, 1939, p. 511*)

Probablemente, el modo de realizar este procedimiento de diferenciación por aptitud, que el texto le sugiere al maestro, sea más intuitivo que científico, pero se referencia y adquiere legitimidad a partir de las investigaciones antropométricas contemporáneas. Si bien el resultado de dichas mediciones es más efectivo en la demostración de la variabilidad de las formas corporales entre las personas, que en poner en cifras un modelo corporal, sí es eficiente en la construcción de “lo normal”, como un hecho y como un valor. Los estudios definen grados de variación de normalidad dentro del tipo general antes de declarar lo patológico. Lo cierto es que estas diferencias cuantificadas habilitan para pensar en tratamientos pedagógicos diferentes (Vigarello, 2005).

No hay huellas en el corpus documental relevado de otras diferencias posibles o existentes entre los alumnos, más que alguna referencia a la debilidad física o la menor aptitud mencionada al momento de sistematizar la enseñanza. Ocasiones en que prima el criterio de la separación en beneficio del más competente.

Señalar que las únicas diferencias visibilizadas en el texto pedagógico son las relativas al sexo (o a su construcción cultural como género) supone dejar al descubierto que en el horizonte discursivo de los planes y programas para ambos niveles no existen alumnos con discapacidades, el discurso normaliza y homogeneiza por exclusión de lo heterogéneo o “no normalizable”.

c. La vestimenta

El Plan de 1939 es el primero de la serie que se destaca por dar indicaciones sobre el modo de vestirse para las clase de *educación física*.

“Vestimenta.- El niño debe estar provisto de un vestido *apropiado y especial* , para ser usado sólo en clase, y de *calzado* adecuado.

Como prácticamente resultará difícil (factor económico) la adquisición de pantalones, camisas, medias y zapatos especiales, el maestro procurará que la ropa que se use reúna las siguientes condiciones:

- 1º) Que sea lo suficientemente amplia para permitir la libertad de los movimientos.
- 2º) Que este constituida por tejidos livianos y porosos, de color claro, de preferencia blanco.
- 3º) Que no requiera para su sostén elementos complicados o duros, como hebillas o cinturones metálicos.
- 4º) Los zapatos deberán ser amplios y flexibles, sin tacos. Se usarán medias cortas, de preferencia blancas. Cuando sean largas, se enrollarán debajo de las rodillas y se eliminarán las ligas u otros medios de sostén.

El vestido deberá ser lo más escaso posible para que el profesor pueda darse idea exacta de las posiciones del cuerpo, y deberá exigirse la mayor limpieza.

Las niñas en todos caso deberán llevar un calzón especial.” (*Plan para Escuelas dependientes del CNE; Depto. de Aplicación de Escuelas normales y Escuelas particulares*, 1939, p.499)

La indicación es similar a los consejos del manual de Woods (1938) y el texto del Consejo Nacional de Educación Física (1941). La flexibilización en la exigencia que sugiere el programa parece un intento de adecuación a la realidad social de una escuela primaria, que es obligatoria y masiva. En los tres textos aparece la idea de que cierta ropa adecuada es necesaria para esta actividad especial, que debe desarrollarse preferentemente fuera del aula, al aire libre y bajo la exposición al sol. En ella el cuerpo debe ser objeto de una vigilancia detallada para que no pasen desapercibidos las formas normales o defectuosas, las posiciones correctas e incorrectas, y los movimientos fuera de norma. No se indica exactamente lo mismo en todos ellos, pero sí hay reiteración en la sugerencia de que las telas sean claras y lavables, las prendas holgadas y los zapatos con taco bajo o sin taco y flexibles.

Esta indicación sobre la vestimenta, que no alcanzaría el tono uniformizante del igualitarismo (como lo fuera el discurso ético-político sobre el guardapolvo), parece sostenerse en la serie discursiva de la higiene y obviamente, de la normalización de las prácticas corporales (Dussel, 2003).

Dentro de este registro, la indicación sobre el color de la tela “preferentemente blanco”, no es un dato para descartar. Si quienes están modelando la vida en las escuelas pretenden asegurarse que las ropas de los alumnos estén limpias de clase a clase, no hay dudas de que el color claro, que obliga al lavado frecuente, es el mejor estímulo para desencadenar la sucesión de actividades domésticas necesarias para que los niños logren presentarse pulcros ante el maestro.

En este punto la construcción del ambiente adecuado para la enseñanza de esta asignatura parece tomar los argumentos de los higienistas del siglo XIX. La limpieza no sólo sirve para alejar a los microbios, sino que anula la posibilidad de infecciones al reforzar los órganos, acelerando la oxigenación y favoreciendo la respiración de la piel (Vigarello, 1991).

Con los talles holgados, las ropas libres de hebillas y cinturones y las medias sin ligas se pretende resguardar las posibilidades naturales de movimiento del cuerpo. Como discurso higiénico enfrentado al de la moda (con sus corsés, y tacos elevados para las

mujeres) se sustenta en la necesidad de no perturbar el funcionamiento y desarrollo de los sistemas circulatorio, respiratorio y muscular.

Para la ciencia de fines del siglo XIX la ejercitación que hace trabajar a los músculos, circular a la sangre y respirar a la piel, junto con la adecuada vestimenta y la limpieza que la secunda, antes y después de las clases, forman parte de los procesos de energetización. Tonifican el organismo constituyendo una de las condiciones esenciales para el mantenimiento de la salud.

Pero a mediados del siglo XX la limpieza recibe un nuevo papel, es una exigencia que no nace de la ciencia sino del código social. Hay una necesidad social de limpieza que pretende evitar olores y apariencias desagradables; también el psiquismo queda influido por la limpieza corporal: la imposición cotidiana del aseo del cuerpo forma parte de las disciplinas que educan la voluntad (Vigarello, 1991).

La educación física en la educación secundaria

Los argumentos

Para este nivel, desde el plan del año 1941 hasta el último relevado la denominación de la asignatura es *educación física*. Si bien muchas de las prácticas de la *cultura física* perduran en el currículum de nivel medio, alrededor de la década del '40 son otros los argumentos que dan sentido a este ramo escolar. Junto con los nuevos contenidos que se incorporan en los programas de *educación física*, es posible hallar componentes de la retórica romántica que se identificara en los manuales.

“ No se trata de, entonces, de impartir clases complicadas y rígidas- generalmente monótonas-, tendientes a buscar una gran atención y corrección de movimientos so pretexto de una educación neuro-muscular perfecta, ni de radicar la enseñanza en fuertes voces de mando que, una vez ausentes, demuestren cuán artificial es una disciplina basada solamente en ellas, ni tampoco de actividades puramente deportivas efectuadas sin enseñanza previa ni control. Debe confeccionarse un programa variado y

atrayerente que, consultando las posibilidades de su ejecución y las necesidades y deseos propios de la edad, produzca los efectos fisiológicos y educativos buscados, o sea la exaltación de la personalidad del joven en sus aspectos físico y moral. (...)

El joven debe estar compenetrado del sentimiento de que trabaja hacia un objetivo superior, no sólo físico sino social, y llegar a sentir, por lo tanto, una grata emoción cuando en el deporte, por ejemplo ha sorteado o solucionado con altura situaciones que reproducidas más tarde en otras actividades de la vida, significan carácter, cultura, sociabilidad y hombría.”(Dirección General de Educación Física. *Programa de Educación Física*, Buenos Aires, 1941, p. 6/7)

Los contenidos

El *Programa de Educación Física e Instrucciones Especiales para los Colegios Nacionales, Escuelas Normales y Escuelas Especiales de varones*, presentado por la Dirección General de Educación Física, y aprobado en el año 1941 contiene todos los elementos del código disciplinar que caracterizan esta etapa (tanto las que continúan como las nuevas). Inicialmente corresponde destacar que está dirigido sólo a las escuelas medias a las que asisten varones, luego debe señalarse que resulta un ejemplo del proceso de ampliación del alcance de la *educación física* a otros ámbitos educativos pero no escolares.

Este programa de cobertura nacional, incluye los elementos incorporados a la asignatura en el libro de Fresco, con su proyecto para la Provincia de Buenos Aires. Los mismos serán mantenidos durante la gestión del gobierno peronista, que no modificará el curriculum escolar de la materia. Siendo su accionar predominante (en lo que respecta a la asignatura) en la producción de manuales, en eventos por fuera de la escuela (pero convocando a los alumnos del nivel medio) e incidiendo en la formación de los profesores.

Respecto de los contenidos, el documento explicita tanto aquellos seleccionados para las clases escolares como otros destinados a otros ámbitos. Para las clases prescribe

Gimnasia, Atletismo y pruebas de eficiencia física, Juegos y deportes y competencias deportivas internas. La Gimnasia no está limitada a un método o sistema en particular

“1.Gimnasia

- a. Marcha (todos los ciclos)
- b. Ejercicios libres con pequeños aparatos (..)
- c. Ejercicios acrobáticos sencillos (..)
- d. Ejercicios en aparatos (...)
- e. Ejercicios correctivos (para grupos especiales ...)” (Dirección General de Educación Física, *Programa de Educación Física*, 1941, p. 9)

El atletismo incluye aquellas formas de movimiento cercanas a los movimientos naturales de Hebert y Demeny, ya que indica como actividades para los alumnos: correr, saltar, lanzar, trepar, y destrezas deportivas.

La mayor novedad que introduce este programa es la enseñanza de los juegos y deportes, tanto por la variedad de disciplinas como por el enfoque que tiene de ellos. La lista de actividades empieza con juegos colectivos y de iniciación deportiva, para continuar con *volleyball*, básquetbol, balón, fútbol, rugby y *baseball* escolar. También indica un programa mínimo de competencias deportivas internas, en todos los ciclos, dando cuenta de un cambio en la operación de recontextualización del deporte como contenido escolar, que entraría al curriculum conservando la lógica de las polaridades que constituyen su característica estructural.

Para otros momentos, fuera de las horas de clase, el programa también prevé actividad educativa a través de la *educación física*. Bajo el título actividades complementarias el texto propone

- “a. Días de juego (...)
- b. Competencias deportivas internas: programa complementario (...)
- c. Competencias intercolegiales
- d. Demostraciones gimnásticas y deportivas (...)
- e. Defensa personal (...)

- f. Campamentos y excursiones (...)
- g. Actividades recreativas de verano.”(Dirección General de Educación Física, *Programa de Educación Física*, 1941, p. 10)

También se hace mención al *Cuerpo de adalides* y al *Club Colegial*. Para los días en que, por razones del mal tiempo y otras causas, no se dicten clases prácticas el programa incluye *conversaciones sobre temas de educación física e higiénica*, con una lista que hace referencia a cuestiones teóricas de la asignatura, al aseo personal, a conocimientos generales sobre salud, enfermedades escolares, higiene buco-dental, alimentación, ciclo diario de actividad y reposo, higiene mental y social y primeros auxilios.

Como el programa alcanza a las Escuelas Normales, contiene un bloque de nociones de metodología, y prácticas de voces de mando como preparación profesional para el curso de magisterio.

El *Programa para las Escuelas Nacionales de Comercio*, publicado en el 1942, reitera exactamente los mismos contenidos especificados para varones en el programa del año anterior, pero incluye un programa para las clases de mujeres con los mismos apartados que el anterior.

Las novedades en la prescripción para las mujeres se dan al interior de la *Gimnasia*, las *Pruebas de eficiencia física* y la variedad de los *juegos y deportes*

“1. Gimnasia:

- a. Marcha (...)
- b. Apreciación de ritmo en la marcha, carrera, salto, galope y combinaciones (...)
- c. Ejercicios libres (...)
- d. Ejercicios correctivos (...)
- e. Ejercicios rítmicos (...)
- f. Pases de baile fundamentales (...)

- g. Bailes regionales y baile folklórico (..)” (Inspección General de Enseñanza, *Programa para las Escuelas Nacionales de Comercio*, 1942, p. 175)

Como se destaca en la comparación de ambas prescripciones de gimnasia, ésta es la única ocasión para la serie relevada en que las mujeres cuentan con más actividades que los varones, dado que el ritmo y las danzas sólo están indicados para ellas. Más allá de cómo se exprese esta práctica en la cultura y a nivel social, el baile parece no ser bien visto como cosa enseñables para los varones en la escuela.

Las pruebas de eficiencia física también contienen diferencias para mujeres y varones. Las niñas no treparán, en su lugar realizarán pruebas de agilidad y de equilibrio, consideradas seguramente más sosegadas y femeninas que los trepamientos a las cuerdas.

Ya en el terreno de los deportes, ni el fútbol, ni el rugby, ni el balón, ni el sóftbol forman parte de la selección para las mujeres. En cambio ellas tendrán, además de los juegos colectivos, juegos de iniciación deportiva, básquetbol y volleyball (comunes a los varones) pelota al cesto y hockey.

En el resto de las propuestas a realizar fuera de las clases no se identifican diferencias atribuidas al sexo.

La modelización de la enseñanza

a. La distribución del tiempo

La precariedad de la inserción de la asignatura en el texto pedagógico para este nivel desaparece con el *Programa de Educación Física e Instrucciones Especiales para los Colegios Nacionales, Escuelas Normales y Escuelas Especiales* de varones, presentado por la Dirección General de Educación Física³¹ en el año 1941. En este documento, en

³¹ Y preparado por el Director General de Educación Física prof. César Vázquez conjuntamente con los Inspectores don Guillermo Newbery, profesor Héctor Félix Bravo y profesor Enrique C. Romero Brest

el cual además de la gimnasia se agregan el atletismo, los juegos y los deportes entre otras novedades, la *educación física* es objeto de una detallada planificación anual. Para ello el año se divide en bimestres, en cada uno de los cuales la norma indica los contenidos a enseñar por clase, con sus respectivos tiempos al interior de cada clase que “deberá tener una duración mínima de sesenta minutos (Resolución Ministerial N° 162, de fecha 7 de agosto de 1940), pero si es posible se recomienda su extensión hasta una hora y media.” (p. 62)

“Varones. Primer Ciclo secundario (...)

Primer bimestre (...) 12 clases

- I. Gimnasia: 25 a 30 min. Por clase (ver cuadro, 1er.ciclo, 1er. bimestre clases 1 y 7) (...)
- II. Atletismo y pruebas de eficiencia física: A partir de la 3° semana, 10 min., por clase (total del bimestre: 60 min., aproximadamente) (...)
- III. Juegos colectivos y de iniciación deportiva: Se realizarán durante las 2 primeras semanas, de 25 a 20 min., por clase. (...)
- IV. Deportes: De 10 a 25 min., por clase. (...)” (*Programa de Educación Física e instrucciones especiales para los Colegios Nacionales, Escuelas Normales y Escuelas Especiales de varones, 1941, p. 12-13*)

Como puede leerse en el fragmento anterior, el programa anticipa e indica el número de clases por bimestre y el porcentaje de tiempo destinado a cada una de las *cosas enseñables* que componen la *educación física* escolar para los alumnos masculinos. Sin embargo al resultado final de esta voluntad de enseñar físicamente, que parece expresarse en tan detallada prescripción, sólo puede arribarse luego de poner en relación el programa con las “instrucciones especiales para la educación física” (p. 56).

“Son bien conocidos los inconvenientes de orden práctico con que tropezarán muchos establecimientos para la aplicación de este programa. Pero debe entenderse que tiene el valor de guía para orientar el trabajo, de acuerdo con una concepción moderna y plenamente educativa. El Departamento de Educación Física de cada establecimiento podrá efectuar

el reajuste del mismo, según sus posibilidades. Y si los profesores ponen amor y empeño en la tarea llegarán a vencer los obstáculos que aparecen a primera vista.

La autorización acordada aquí a los departamentos de Educación Física no significa que se pueda variar el programa en su espíritu. Se modificará el plan según las circunstancias y las condiciones en que se desarrolla el curso (zona geográfica, local, materiales, horas del día, número de alumnos, etc.), pero siempre manteniendo las grandes líneas del esquema.” (*Programa de Educación Física e instrucciones especiales para los Colegios Nacionales, Escuelas Normales y Escuelas Especiales de varones*, 1941, p. 62/63)

En el *Programa para las Escuelas Nacionales de Comercio*, publicado por Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, en el año 1942, se reitera la misma prescripción curricular para los varones que en el documento del año anterior, pero se incluye la *educación física* de las mujeres. La lógica curricular es la misma, así como es la misma la advertencia respecto de las adversidades que pueden limitar el cumplimiento del plan. También coincide en la detallada partición y administración de los saberes a lo largo del año escolar. Pero existen las diferencias en la cantidad y variedad de cosas enseñables para las niñas respecto de sus pares masculinos.

En los *Planes y Programas de Estudio*: Ciclo Básico, Segundo Ciclo Bachillerato, Magisterio, Escuelas Normales regionales y Escuelas Nacionales de Comercio, del año 1953, la *educación física* sólo aparece indicada con 1 hora semanal para el ciclo superior del magisterio (4º y 5º años). El texto explicita que ella es parte de la

“ Preparación profesional. I. La educación física y el deporte como objetivos del Estado. Las realizaciones justicialistas en materia deportiva. Objetivos expuestos en el segundo plan quinquenal. Consideraciones generales sobre una clase de educación física. Observación de una clase: agentes y actividades. Plan de observación.

II. Análisis de las actividades para las distintas edades y sexos en la escuela primaria; actividades naturales, cuentos animados, ejercicios miméticos,

ejercicios rítmicos (para las niñas solamente), rondas, bailes folklóricos, ejercicios gimnásticos, ejercicios atléticos, juegos y deportes.

III. Métodos de enseñanza. Voces de mando: análisis de las mismas. Aplicación. Ejercitación individual. Ejercitación con pequeños grupos.

IV. Gimnasia educativa: valor pedagógico-formativo. Plan tipo: estructura. Grupos musculares y acción muscular, Velocidad y enlace de los movimientos. Posiciones, ejercicios y juegos gimnásticos. Posturas en el suelo.

V. Ejercitación sobre el comando del plan tipo de gimnasia educativa: ritmo, reconocimientos el esfuerzo, intensidad. Correcciones generales e individuales. Ejercitación con pequeños grupos.

VI. Ejercitación sobre el comando de cuentos animados, ejercicios miméticos, ejercicios rítmicos (para niñas solamente), rondas, bailes folklóricos, juegos y deportes.

VII. Práctica y crítica de planes para clases en grados inferiores y superiores de la escuela primaria.” (*Planes y Programas de Estudio*, 1953, p. 253/54)

La limitada aparición en la serie de planes, con un solo documento curricular referido a la *educación física*, durante el peronismo no debería confundir respecto de la vigencia de este ramo de la cultura. Lo que si habilita a sostener es la preponderancia en este período de los ámbitos no escolares, aunque si educativos, como espacios para sostener y expandir la *cultura física* como práctica de socialización³². Además las ideas sobre la *educación física* y el deporte, que se espera se hagan realidad con la aplicación de lo prescripto en los programas están detalladas en los manuales de autoría institucional (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública; Dirección General de Educación Física; Consejo Nacional de Educación Física) y en general conservan y reiteran los contenidos

³² Excediendo el núcleo temático de esta investigación, pero ante la necesidad inevitable de dar una explicación a esta levedad de la marca del peronismo en el discurso curricular de la *educación física*, corresponde señalar que Gomez P (2004) ha relevado para el período 1945-1955, 223 normas sancionadas (8 leyes y 215 decretos) que refieren a la *educación física* y la *cultura física*. Ejemplo del primer caso es el decreto por el cual se aprueba, en el año 1948, el Método Único para la enseñanza de la *educación física*. Ejemplo de lo segundo es el nombramiento de profesores para dictar clases de deporte en el Instituto de Educación Física, o la aprobación por decreto de “el funcionamiento en los meses de verano de una Colonia de Vacaciones en el Instituto Nacional de Educación Física ‘Gral. Manuel Belgrano’” (Gómez, 2004, p. 250).

y arquetipos de enseñanza de la reforma de la provincia de Buenos Aires de fines de la década del treinta.

b. La planificación en lugar del método

Tal como fuera presentado anteriormente en relación a la asignación del tiempo, los programas de los años 1941 y 1942 dicen poco y nada respecto del método de enseñanza, pero utilizan varias páginas para dejar organizados para todas las escuelas de la República, el orden y las secuencias de presentación de las *cosas enseñables*. A modo de ejemplo, en el tercer bimestre del primer curso para mujeres (segmento escolar que contabiliza 18 clases) se indica lo siguiente respecto de la enseñanza de los Juegos colectivos

“III. Juegos Colectivos y de iniciación deportiva:

Durante las tres primeras semanas, 15 minutos por clase y por semana, alternando con juego de pelota al cesto. Finalizada la competencia de pelota al cesto, se reiniciará esta actividad a razón de 15 minutos por clase, que puede reducirse a 10 minutos en la última semana. Se recomienda entonces juegos en masa que tengan elementos de volley-ball.” (*Programas para las Escuelas Nacionales de Comercio*, 1942, p. 182)

La minuciosidad de lo planificado en el programa cobra sentido a partir de dos cuestiones. La primera es la vigencia de la simultaneidad sistémica; sólo así los funcionarios del Estado pueden otorgarle sentido pragmático a la elaboración de un documento que prevé, con el detalle que se transcribe arriba, las clases de *educación física* para todo el año, en todo el ciclo lectivo, de todos y cada uno de los Colegios Nacionales, Escuelas Normales y Escuelas Especiales. La segunda es el concepto que el Director General de Educación Física tiene de las clases que dictan los profesores de la materia.

“El propósito que inspira este programa es facilitar a los profesores de educación física la preparación de sus clases de acuerdo a una orientación definida.

En materia de educación física, la observación de las clases diarias ha demostrado, en casi todos los países, que muchos profesores las improvisan, olvidando el concepto básico de la materia y la deficiencia de orden pedagógico que significa improvisar; y también que es común considerar, por la índole de la actividad y la tendencia de las escuelas que los profesores representan, que con mucha locomoción y un poco de gimnasia o viceversa, algún juego colectivo o un partido de fútbol, queda cumplida la tarea, si el alumno ha transpirado. Conviene, pues, que nosotros llamemos la atención sobre estos inconvenientes y fijemos el concepto que debe presidir toda obra educativa.” (César Vazquez, *Plan de estudios y programas para los Colegios Nacionales de la República Argentina*, 1941, p. 5)

El programa prevé clases de conversaciones sobre temas de educación física e higiénica a efectuarse “en los días que por razones de mal tiempo, etc., no se dicten las clases prácticas y en toda ocasión que el profesor juzgue oportuno” (p. 10).

Además para el 3er. Curso de magisterio, se prescribe la enseñanza de nociones fundamentales de metodología entre las que se pueden leerse “3) métodos y procedimientos. Voces de mando: diferentes voces; condiciones” (p. 11); y más adelante “c) Práctica de voces de mando de marcha y gimnasia y dirección de juegos” (p. 11).

c. La vestimenta

Según Gómez P. (2004) en marzo de 1939 se registra la primera resolución del Ministerio de Educación que establece el uniforme reglamentario a usar por alumnos y profesores de los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial para asistir a las clases de la *educación física*. El Reglamento para esos establecimientos de enseñanza establece unos años más tarde, en 1957, “que los alumnos (...) ‘usarán uniforme que determine la Dirección de Educación Física. El uniforme, para cada sexo,

será elegido en vista de reunir el mayor grado de adaptación gimnástica y deportiva dentro de los dictados de una corrección austera.”³³

Es ahora cuando esta ropa específica para esta materia especial comienza a ser parte de los dispositivos homogeneizantes. Es más en algún momento las faldas comienza a ser de color oscuro (*azul aeronáutico*) y los pantalones de los varones también. ¿qué ha pasado con la relación color - limpieza? La higiene del fundamento científico y social, abandona la excusa del microbio y de la aireación pero retiene la pauta de orden. Usar esa ropa especial, ahora uniforme y de colores afines con los de otros cuerpos disciplinados, es parte del ejercicio que dispone a la voluntad y refuerza en trabajo personal que se hace de sí mismo.

³³ Ministerio de Educación y Justicia, 1957 (citado por Gómez, 2004, p. 128).

EL CÓDIGO DISCIPLINAR COMO FORMACIÓN DISCURSIVA. PERMANENCIAS Y CAMBIOS EN LAS REFORMAS DE 1960.

El manual del año 1957. Atisbos de una nueva época

El texto impreso del *Curso de Orientación e información para inspectores y profesores de educación física. Resumen de las clases dictadas por el Profesor Enrique Carlos Romero Brest*, publicado en 1957 se caracteriza, dentro de la serie de manuales relevados, por fundar un nuevo discurso para la *educación física*. Éste se diferencia del que se establece en la etapa de conformación del código y luego se despliega y enfatiza alrededor de la primera discontinuidad. El autor desarrolla algunos nuevos conceptos que comienzan a formar parte de la teoría de la *educación física* y que reorganizan muchos de las ideas halladas en los manuales previos.

No puede obviarse el dato de su pertenencia cronológica a la segunda etapa, sin embargo por las rupturas que presenta, especialmente en los arquetipos de prácticas de enseñanza, este texto da pistas del ingreso de nuevas perspectivas teóricas en relación a la asignatura, el aprendizaje y aquello que se considera buena enseñanza.

Por el contrario, conserva la “tradicición”, de la mayoría de los libros analizados hasta ahora, de comenzar resaltando la necesidad de promover el reconocimiento por el valor de la asignatura. En relación a este punto, éste y todos los textos parecen estar dirigidos a dos lectores diferentes. En sus primeras partes (redundantes en argumentos sobre las bondades de la *educación física* para la educación integral, la formación del individuo y la sociedad y la fortaleza física de la población) permiten imaginar un auditorio externo al campo de la *cultura física*. Para esos lectores, el texto parece destinado a funcionar como parte de las políticas de status, de los profesores y actores del campo, respecto de los demás profesores y referentes del campo educativo. En los capítulos o apartados en los cuales los autores describen sus métodos o sus concepciones sobre la *educación física* escolar, el discurso se dirige claramente a los otros miembros del campo de la *cultura física*, provengan de las propias filas o de las vecinas y aún contrarias.

Si bien este manual nada dice al respecto, no puede eludirse el contexto en que acontece el dictado del curso y la biografía del profesor. Es dictado por Enrique Carlos Romero Brest, hijo del Dr. Romero Brest y luego del golpe de estado que derroca a Perón es Asesor de la Dirección General de Educación Física. Además el curso se dicta para los profesores de la provincia de Buenos Aires, en la misma provincia.

El carácter renovador del curso y del texto no es sólo un hallazgo de la investigación. El propio autor señala esta pretensión en las primeras líneas

“El curso tiene los siguientes objetivos fundamentales

1) (...)

2) Informar sobre la evolución de las ideas- necesidad ineludible, teniendo en cuenta que durante los años de dictadura nuestro país se mantuvo detenido y alejado del progreso de la Educación física- y señalar la necesidad de recuperar el tiempo perdido, tarea esta última que requiere un extraordinario esfuerzo por parte de todos. Puedo afirmar que estamos atrasados en varias décadas con respecto a los países más adelantados.

3) Aclarar, lo que es importante en el caso de la provincia de Buenos Aires y con mayor razón con referencia a la educación primaria, que el estado actual y el progreso de la educación física están estrechamente ligados al estado y progreso de la educación general, y que, por lo tanto no es lógico pensar en perfeccionamientos aislados.”(Romero Brest, E.C.,1957, p. 5)

Como lo señala a continuación su tarea es “indicar con intención normativa, cuál será la orientación del trabajo que los inspectores y profesores deberán cumplir este año” (p. 5) tarea que cumple por encargo del Director General de Educación Física.

No está de más señalar que, para la fecha de dictado del curso, se han producido cambios en dicha Dirección General. En el marco de intervención que acontece en todas las dependencias estatales luego de la autodenominada Revolución Libertadora, por decreto N° 4213 del 29 de noviembre de 1955 se dispone “intervenir la Dirección de Educación Física dependiente del Ministerio de Educación (...) atento que como medida previa a la designación del titular de la Dirección de Educación Física se hace

indispensable una investigación a fin de establecer la forma en que cumplió su labor esa repartición como así normalizar su funcionamiento a los efectos de asegurar el máximo de eficiencia en sus servicios.” (Decreto 4213/55)³⁴

Justificaciones, contenidos y arquetipos

Tres ideas son presentadas por el autor para introducir los nuevos conceptos de la *educación física*:

1. Dirección (formación y aplicación)
2. Grados
3. Formación de fondo y técnica.

El trabajo correctivo y formativo sobre el cuerpo que le cabe a la asignatura no queda limitado ni al tiempo escolar, ni a la educación integral de la infancia y la juventud

“Considerada en su más amplia acepción (...) la educación física se realiza en dos direcciones fundamentales:

- a) En el sentido de la formación (en el sentido de la educación física), que utiliza el movimiento como medio de educación física;
- b) En el sentido de la aplicación de las aptitudes físicas, el movimiento como fin en sí como realización de un objetivo (trabajo, deporte, recreación) (...).” (Romero Brest, E.C.,1957, p. 11)

El trabajo sobre el cuerpo supone ciclos o etapas. En la primera de ellas se desenvuelven las capacidades del organismo de cada individuo. En la segunda se trata de lograr que cada una de dichas potencialidades se desarrolle al máximo en función de un resultado o una demanda externa.

“A su vez, en el sentido de la formación puede distinguirse:

- a) Formación propiamente dicha o formación, cuando especialmente se trata de alcanzar resultados permanentes, progreso permanente.

³⁴ Gomez, P, (2004) p. 258.

b) Entrenamiento, cuando especialmente se trata del aumento del rendimiento y del resultado, progreso pasajero.

Formación y entrenamiento están estrechamente relacionados: en la formación predomina la construcción orgánico-funcional; en el entrenamiento el ajuste orgánico-funcional.

Formación y aplicación constituyen una unidad (...).”(Romero Brest, E.C., 1957, p. 11)

Por lo anterior estas etapas de trabajo sobre el cuerpo se van implementando gradualmente a lo largo de la vida, intensificando el esfuerzo físico, para alcanzar la condición atlética que parece anticipada como punto de llegada.

“Grados de la educación física

En el sentido de la formación pueden establecerse los siguientes grados:

- a) Desarrollo armónico: se cumple al término de la adolescencia (...) coincide con el crecimiento de la talla y del desarrollo muscular general: tiene tendencia armonizadora (..) constituye la formación de base, el desarrollo fundamental de la capacidad física de cada uno.
- b) Condición o estado de ‘atleta’: es el estado de máxima formación estable (...)
- c) Forma: es un estado pasajero; de máximo perfeccionamiento de la aptitud dominante, de máximo rendimiento y resultado. Corresponde al proceso de entrenamiento (...)

Formación de fondo y técnica

En la formación se distingue la formación de fondo o formación básica, especialmente apoyada en lo morfológico-funcional, en el desarrollo de la musculación, de la respiración, circulación, etc. Y la formación técnica, que especialmente se refiere a la adquisición de habilidades o destrezas o conocimientos físicos.” (Romero Brest, E.C., 1957, p. 11)

Corresponde explicitar el significado epistemológico para la construcción de la disciplina de estas nuevas ideas sobre la *educación física*. Los fundamentos anatómico-fisiológicos continúan presentes, sólo que parecen ser tomados como conocimientos

básicos para una primera comprensión del movimiento humano al servicio de la *educación física*. Esta disciplina formativa utiliza al movimiento, así comprendido, como medio de educación. También continúa presente la idea de que la *educación física* “es por lo tanto, un problema bio-psico- espiritual; es también un problema individual y social (...)” (p.7).

La novedad parece inscribirse en la mirada complementaria de las técnicas de corrección y producción del cuerpo y en las derivaciones tecnológicas que, la profundización de estudio del movimiento humano, suponen. Podría decirse, que aún apelando a los conocimientos de las teorías evolucionistas primero, y a la Física y la Química luego, las derivaciones técnicas para la pedagogía del cuerpo tienen, hasta ahora, cierto grado de ambigüedad. En este manual se registra un salto cualitativo en el estudio del movimiento corporal y un refinamiento en la indicación de los procesos de intervención para su óptimo rendimiento.

Otro cambio es el ingreso de la “didáctica” al discurso pedagógico de la asignatura. El término aparece reiteradas veces en el texto y junto con él varios de sus nuevos conceptos. La idea de *programación*, las intenciones nombradas como *objetivos generales y específicos*, el detalle de las cosas enseñables como *agentes*³⁵ o medios de la *educación física*, acercándose a la concepción de contenidos, la idea *del alumno como centro de la tarea*

“El método didáctico debe estar centrado en el alumno (el centro de gravedad de la educación ha pasado del maestro al alumno en la pedagogía moderna, lo que no significa anulación del maestro sino equilibrio entre el maestro y el alumno) y responder a sus condiciones, intereses y posibilidades (al conjunto de esto tres elementos condicionantes lo denominaremos ‘necesidades’) y a las exigencias de la cultura. Debe prestarse especial atención a las exigencias de la cultura para que la educación sea actual. La cultura de nuestro tiempo exige al hombre maneras

³⁵ Aunque el termino “agente” es usado desde la etapa anterior referido a los elementos de la *cultura física*.

de ser distintas de las que requería hace 10, 30 ó 50 años, exigencias que, como la cultura, cambian constantemente.” (Romero Brest, E.C., 1957, p. 8)

La idea de *adquisición de habilidades o destrezas o conocimientos físicos* está emparentada con la noción de *conocimientos físicos* como contenido sustantivo de la asignatura, y ésta como portadora de saberes y no sólo como instancia preparatoria o propedéutica para aprender otras cosas. Y algunos de los conocimientos físicos, es decir de las cosas a enseñar, son nuevas prácticas tomadas del campo de la *cultura física*

“Medios de Educación Física.

Es conveniente distinguir, especialmente del punto de vista práctico, entre agentes y actividades.

Son agentes los elementos o formas de trabajo: gimnasia, juego, deporte, etc.

Las actividades son las diferentes formas de utilización de los agentes: clases, sesiones, competencias, etc. En verdad, el campamento participa de ambas características: preferimos considerarlo como actividad, estimando que la vida intensa en la naturaleza es el agente utilizado.”(Romero Brest, E.C.,1957, p. 13)

Como puede apreciarse en el párrafo anterior el discurso pedagógico ya no habla solamente de ejercicios ni de ejercitaciones sino de agentes y actividades. Los criterios de clasificación de los elementos que componen los agentes también son otros:

“Cuadro general de agentes y actividades

Agentes:

Gimnasia: (de acuerdo con los objetivos predominantes).

De formación corporal:

De rendimiento

De educación del movimiento

Para la escuela primaria aconsejamos considerar la gimnasia natural, construida y de educación del movimiento (...)

Juegos: en la enseñanza primaria puede considerarse el juego libre y dirigido; en la enseñanza media: de relevos y deportivos.

Deportes: aprendizaje básico, juegos (predeportivos y de aplicación deportiva), perfeccionamiento, práctica y competencia. (...)

Ningún agente es suficiente por sí sólo: toda ejercitación suficiente exige la práctica de varios agentes, coordinados entre sí y complementándose recíprocamente.” (Romero Brest, E.C.,1957, p. 13)

Los ejercicios continúan siendo clasificados para su selección y organización en la clase, pero ya no es el efecto funcional o el grupo muscular el único criterio rector. En el texto se adelanta otra conceptualización y clasificación para ellos: a) según el grado de descomposición o no del movimiento: analítico-sintéticos; analítico-localizados; sintéticos; b) según aquello que se pretenda desarrollar: ejercicios de agilidad y destreza, ejercicios de adaptación económica, ejercicios de rendimiento o *performance*; c) según el tipo de movimiento o destreza a enseñar: ejercicios técnicos, técnicas elementales de las formas básicas de la actividad física.

En esta idea de *formas básicas de la actividad física* se encuentra nuevamente filiación conceptual con el pensamiento de Hebert (1927). Las formas básicas de las que habla Enrique Carlos Romero Brest son (conceptualmente) los ejercicios que Hebert denomina *bloque de movimientos utilitarios indispensables* y que el ser humano desarrolla a partir de utilizar sus medios naturales de locomoción, de trabajo y de defensa. Constituyen los verdaderos ejercicios educativos.

Probablemente, la mayor diferencia sea que ya no es el cuerpo el objeto de estudio de la *educación física* como disciplina, sino que lo es el mismo movimiento, “es la propia motricidad la que resulta objeto de un inédito modo de comprensión” (Vigarello, 2005, p. 241)

Otro aspecto en que este texto se muestra disruptivo es en la concepción de método de trabajo. En el curso se enumeran algunas de sus premisas

“C. Método de trabajo:

Proyecto y plan a cumplir

Motivación (interés)

Responsabilidad del alumno

Actividad siempre dirigida a un fin; intensidad suficiente; significativa.

Actividad en grupo: todos los alumnos participan; ayuda del compañero.

Verificación de los resultados.

D. Trabajo del alumno

Intenso: cantidad, calidad, complejidad.

Interesante (mantenimiento del interés)

Significativo (con contenido, tendiendo a la objetividad, no formal)

Espontáneo (de fácil desarrollo, agradable, sin rigidez)

Disciplina (espíritu de trabajo) (...)” (Romero Brest, E.C., 1957, p. 14)

Por lo que puede leerse en los fragmentos transcritos, en el manual las voces de mando han dejado de ser la indicación prioritaria entre las sugerencias y métodos de enseñanza. El curso hace referencia a la motivación, responsabilidad del alumno y la actividad en grupo, donde todos participan y colaboran entre sí. La apelación a los alumnos ha dejado de limitarse a solicitar la atención y la obediencia a través de las diversas voces de mando

Las reformas del año 1961 en los planes y programas

El Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria

El Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria, aprobado para su aplicación en las escuelas de la Capital Federal a partir del año 1961, es producto de la labor realizada por la Comisión de Planes y Programas de Estudio del H. Consejo de Educación.

Las referencias al contexto nacional e internacional son ineludibles cuando se lee la nota con la cual la Comisión presenta el documento, especialmente en las bases y fines de la educación primaria argentina. En la enunciación de los fines se explicita que “abarca a todos los niños del país en edad escolar proporcionándoles igualdad de oportunidades”

(...) que debe “promover la educación integral y armónica (...) y favorecer el desarrollo de la personalidad sin desvirtuarla ni violentarla, para que se realice equilibradamente (...) y actúe con eficiencia en lo escolar, lo familiar, lo social, lo nacional y lo universal (...) entienda y practique la democracia como estilo de vida (...); propender a formar también, un tipo de hombre americano y universal (...).(*Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria*, 1961, p.13)

“Dichas bases estarán integradas por el niño sujeto-objeto de la educación; por el hogar de donde proviene el educando (...); por el maestro capacitado y conciente de la responsabilidad que asume ante el niño, la familia, la sociedad y el Estado; por los agentes de todo orden que dentro de la comunidad pueden directa o indirectamente favorecer la obra de la escuela; (...) y, finalmente, por la inviolabilidad de la escuela de todos y para todos, condición indispensable para formar, dentro de la democracia el sentido de nacionalidad y la conciencia de la libertad de pensamiento y de la actuación responsable e independiente:” (*Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria*, 1961, p.8)

La preocupación por la democracia y la igualdad de oportunidades, como elementos indispensables de la educación básica, estará en sintonía con los principios de la Carta de Punta del Este, documento central de la Alianza para el Progreso firmada por Argentina en ese mismo año. En ella se definen las estrategias fundamentales a seguir para garantizar una Revolución en libertad, “que como alternativa a la entonces reciente revolución castrista, tuviese como eje el desarrollo económico y social (...)” (Braslavsky, 1980, p. 285)

Del mismo modo en que la *democracia* (término que se reitera seis veces más en los catorce renglones del párrafo que continúa a la cita) es uno de los conceptos novedosos entre los argumentos que justifican el nuevo plan, la finalidad de “educar para el mejor aprovechamiento del ocio” (p.13), también lo es. La *educación física* articulará claramente con esta idea de tiempo libre productivo, a la vez que avanzará un paso más en la trayectoria que la aleja de ser una asignatura escolar que prepara voluntades y aptitudes para el trabajo en equipo (en tanto *negocio*), a un ramo que enseña habilidades

para el uso racional y organizado del tiempo de descanso u *ocio*. Aún cuando esta orientación hacia el ocio la coloque en una posición de debilidad para demandar por la porción de presupuesto escolar que necesita (sobre todo en un momento en que la educación comienza a ser vista como una inversión de capital y no sólo como gasto)³⁶.

En este plan, el cambio de denominación de la asignatura por Actividad Física resulta una novedad al interior de la serie. El motivo del mismo se explicita en el texto:

“El nombre de Moral y Civismo se ha considerado más apropiado para la asignatura que en otras oportunidades se denominó Instrucción Moral y Cívica y últimamente Educación Democrática por entender que siendo la educación primaria integral, no puede hablarse de educación moral y cívica o educación democrática, o educación física o educación musical; (...)

Finalmente por las razones ya enunciadas se ha cambiado el nombre de Educación Física por el de Actividades físicas; de esta manera el plan de estudios ofrece un contenido homogéneo tendiente a cristalizar la educación integral del educando” (*Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria*, 1961, p. 8)

La explicación anterior pretende diferenciar fines de medios, al destinar el término “educación” para la finalidad global de la escuela y “actividad” para cada uno de los recursos, cuya suma y combinación, llevarían a la consecución de tales fines. Sin embargo, del análisis de la serie de planes podría hipotetizarse otra justificación para el cambio de denominación. Tal como se mencionara al revisar los manuales, todas las tareas y las cosas enseñables en la asignatura son hasta entonces denominadas y clasificadas como *ejercicios*. Son *ejercicios* tanto los movimientos de la gimnasia metodizada como los juegos de efectos fisiológicos y musculares. Y aún cuando a partir del plan para escuelas comunes de Capital Federal de 1936, el término *actividad*

³⁶ “Propongo que consideremos la educación como una inversión en el ser humano y a sus consecuencias como una forma de capital. Puesto que la educación pasa a formar parte de la persona que la recibe, me referiré a ella como capital humano. (...) Sin embargo, constituye una forma de capital si se presta un servicio productivo el cual tiene un valor para la economía. (...) La hipótesis en que se funda este modo de tratar la educación es que algunos incrementos importantes en el ingreso nacional son consecuencia de adiciones a la provisión de esta forma de capital.” (Shultz, (1985) en de Ibarrola, M. *Las dimensiones sociales de la educación*, antología. SEP/El caballito, México.)

reemplaza en todas las asignaturas al término *ejercicio*, dicha denominación no habría variado en el programa de *educación física*, en el cual sigue apareciendo aquel último.

El programa de 1961, podría estar indicando que este ramo escolar por fin habría sido alcanzado por la renovación incluida en el programa de Asuntos puesto en vigencia en 1936, que “problematiza y redefine la actividad del niño y el carácter del ambiente formativo” e indica que el desarrollo completo se logra “por la actividad sostenida y permanente” de quien aprende (Palamidessi, 2001, p.79). De todos modos, este dato no puede considerarse suficiente para identificar la influencia de la escuela activa al interior del texto pedagógico de la *educación física*. Los contenidos que lo componen siguen siendo muchos de ellos denominados *ejercicios*, de cuya práctica se espera la exacta repetición de una reacción antes que una sucesión de esfuerzos de quien aprende, a partir de sus posibilidades, para lograr una progresiva adaptación, tal como lo sugieren algunas de las teorías del aprendizaje que sustentan dicho movimiento renovador (Lourenço Filho, 1964).

En relación al programa mismo de *Actividades físicas*, las mayores novedades están nuevamente entre los contenidos. Los argumentos sobre el valor de la asignatura mantienen las justificaciones esgrimidas en los primeros programas: la educación integral, la salud individual y la formación del carácter, adicionándoles las virtudes promovidas por las actividades colectivas que caracterizan la reforma del año 1939.

“Las actividades físicas tienen por finalidad propender al desarrollo de las funciones del organismo; lograr la coordinación neuro-muscular, adquirir precisión en los movimientos, gracia en el andar, agilidad, destreza, fuerza y resistencia; fomentar la observación de prácticas higiénica, cultivar los sentimientos estéticos y el ritmo; formar el carácter y fortalecer la voluntad; despertar y afianzar sentimientos de tolerancia, respeto mutuo y compañerismo; crear hábitos de disciplina por el respeto a las reglamentaciones y las leyes deportivas.” (*Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria*, 1961, p.117)

Algunos de los beneficios de las actividades físicas señalados arriba son nuevos. No puede decirse esto de la estimulación orgánica, ni del fortalecimiento de la voluntad, efectos largamente presentes en el discurso que avala a la asignatura. Sin embargo, pueden advertirse algunas cualidades esperadas de la educación del movimiento que habilitan para pensar casi en una nueva estética (vinculada a la gracia y el ritmo) que se suma a la continua tarea de normalización de los cuerpos. Las marchas ya no serán militares, ni exhibicionistas y se evitarán las actitudes rígidas o los movimientos bruscos. Pero los ejercicios de orden y locomoción no quedarían limitados a las clases de la asignatura, sino que serán parte de las formaciones diarias para entrar y salir de la escuela o del aula.

“La perseverancia de esta labor irá creando en los niños hábitos de disciplina y correcta postura, de rapidez y orden en la reintegración a sus tareas; si no hiciesen formaciones en las oportunidades antes citadas, la correcta postura del alumnado será objeto de constante preocupación del maestro cualquiera fuere la norma adoptada para entrar en la escuela y en el aula o para salir de ellas.” (*Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria*, 1961, p.117)

Si bien el manual de 1957 introduce una discontinuidad en relación al método de enseñanza, estas ideas no llegan a imponerse en el texto curricular. Son quizás los modos arquetípicos de enseñanza el componente del código más estable en toda la etapa estudiada. En este programa se reiteran la pertinencia de la imitación y el comando directo para la enseñanza de la gimnasia

“Se aplicará cualquiera de los procedimientos siguientes:

- a) Por ‘imitación’, es decir, ejecución a semejanza de un ‘modelo’ que será el maestro mismo.
- b) Por ‘comando directo’ es decir, dando la denominación formal a cada ejercicio, el que podrá asimismo ‘mostrarse’ previamente por el maestro.”(*Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria*, 1961, p.259)

También los juegos constituyen la forma más natural, entretenida y eficaz para lograr muchas de las finalidades de la asignatura.

Para la escuela primaria, los juegos y los ejercicios de agilidad y destreza resultan los contenidos más representativos de la asignatura. Luego de los ejercicios de orden y locomoción y la gimnasia, el programa desarrolla una serie de *cosas enseñables* que evolucionan variando de grado a grado.

Entre los ejercicios nombrados cobran presencia en la escuela el *salto en largo*, el *medio tumbo hacia atrás sobre colchoneta*, el *salto en profundidad*; la *vertical* (parada de manos con apoyo de pies sobre la pared o compañero); las '*pirámides*' y los ejercicios en colaboración entre dos, tres o más alumnos (carretilla, calesita, balanza). También las pruebas de habilidad como carrera de velocidad, saltar y alcanzar, lanzamiento de pelota de goma, puntería con pelota.

En el rubro juegos la clasificación respeta la esencia motivacional de la actividad lúdica. Los juegos posibles son: de competencia, de persecución, de habilidad, dejando de lado el criterio fisiológico o muscular de la primera etapa. Para los grados 5° y 6° se introducen los juegos predeportivos y los deportes. Los primeros porque según cierta lógica en la concepción del deporte, preparan a los alumnos para su adquisición posterior. El programa menciona predeportivos de básquetbol y pelota al cesto ("emboque al cesto; pase y tiro al cesto, pelota voladora, la ciudadela"); de vóleibol ("siempre arriba, el globo viajero, lluvia de globos; pelota al centro"), de fútbol ("sortear obstáculos, pelota veloz con los pies, carrera y tiro al arco, pase y tiro al arco").

De los deportes el programa propone la incorporación de Pelota al cesto, Básquetbol, Voleibol, Softbol, Fútbol, Balón, Natación y el conocimiento de la respectiva reglamentación. Para todos los grados se propone la enseñanza de danzas folklóricas, los campamentos y la vida intensa en la naturaleza.

Sin embargo, algunas imágenes halladas en las fotos dan pistas de las dificultades para trasponer estas novedades cuando la enseñanza sigue respondiendo a las voces de mando, la repetición y la imitación.

El Programa de Educación Física para la enseñanza media del año 1961

El *Programa de Educación Física* del año 1961, dedica varias páginas a presentar como agentes de la *educación física*, a la gimnasia, el atletismo, los deportes, la vida en la naturaleza y la natación. En este aspecto hay una ampliación de la variedad y sobre todo cantidad de *cosas enseñables*, por lo que la discontinuidad dejaría ver el diálogo entre la escuela y la *cultura física*. Además, incluye para cada uno de dichos contenidos una enunciación sintética de aquello que debe enseñarse “de cada deporte de cada prueba atlética, (que) se desarrollará en tres fases sucesivas: 1º Enseñanza global con dominante carácter recreativo; 2º Enseñanza analítica de las distintas técnicas; y 3º Enseñanza global, con marcadas exigencias técnicas.” (*Programas de Educación Física*, 1961, p. 53)

Los programas sintéticos de cada agente resumen una lista de técnicas de movimiento, secuenciadas según su nivel de complejidad a lo largo de los cinco años en que está organizada la enseñanza secundaria. Para el caso de atletismo, las pruebas o técnicas a enseñar no son exactamente las mismas para mujeres que para varones, aunque no se explica el motivo de dichas diferencias. Según este programa, las niñas no han de aprender ni salto triple ni con garrocha, ni experimentarán carreras de medio fondo (que suponen mayor exigencia física dado su combinatoria de velocidad y resistencia).

Algo similar ocurre con las danzas folklóricas. El zapateo como figura y el malambo como danza son exclusivas de los varones. En el mismo sentido los deportes de conjunto que se incluyen en el programa no son los mismos para niñas y para varones. Para ellas se indica pelota al cesto, vóleybol, sóftbol, basquetbol y hockey sobre césped. Los varones aprenden básquetbol, sóftbol; rugby, handbol, vóleybol y fútbol.

Resulta de interés presentar detalladamente las prescripciones e indicaciones que se vierten en relación al deporte. Inicialmente porque dan cuenta que el discurso

pedagógico acepta las características propias del deporte tal como acontece en su contexto primario (los clubes y demás asociaciones).

“El deporte es una actividad compleja basada fundamentalmente en la satisfacción del espíritu lúdico del hombre. Pero no es sólo juego, ya que incorpora a su estructura otros elementos que de éste los distinguen, como son: el ‘espíritu de equipo’ (...) las responsabilidad ante compañeros, adversarios y, eventualmente, ante espectadores (aparición del compromiso); la búsqueda de la ‘performance’ y el ‘record’: el ingreso en una esfera de actividades regladas en forma compleja y severa (reglas del deporte de que se trate, reglas de la organización de las justas deportiva y reglas de las instituciones que lo administran), etc.”(*Programas de Educación Física*, 1961, p. 31/32)

La complejidad, la orientación hacia el logro, la institucionalización de las prácticas son algunos de los rasgos del deporte en tanto fenómeno cultural que este programa reconoce. Pero en el párrafo siguiente el texto comienza a advertir sobre las condiciones que debe reunir el deporte en tanto agente educativo

“Como el deporte puede realizarse con sentidos diversos, es preciso determinar con cuál de ellos debe emplearse este agente de la educación física en la escuela, o lo que es lo mismo, cómo se caracteriza el deporte escolar.(...)

(por lo tanto) en la escuela (..) el deporte debe contribuir a la formación integral armónica del educando (equilibrio bio-psico-espiritual); debe contribuir a la formación física armónica; debe contribuir a la formación social del sujeto (...) debe ayudar al educando a formularse una escala de valores entre los cuales la formación física y el deporte mismo ocupen el lugar que les corresponde como *medios* para el desarrollo de la personalidad y el perfeccionamiento integral. (...).”(*Programas de Educación Física*, 1961, p. 32)

Por lo que en la escuela

“El deporte educativo debe diferenciarse, entonces, del ‘deporte espectáculo’, del ‘deporte trabajo’ o ‘deporte profesional’ y del ‘deporte competencia’ (actividad que se limita exclusivamente a la preparación para la competencia y a la competencia misma).

Resulta oportuno señalar que en la escuela no cabe el concepto del ‘deporte por el deporte mismo’ ya que no tiene un fin en sí y que su valor está condicionado por el aporte que haga a la educación del joven o de la niña, es decir, al perfeccionamiento intencional de las facultades y posibilidades específicamente humanas.” (*Programas de Educación Física*, 1961, p. 33)

Acá se hace notorio el movimiento en la construcción teórica de la *educación física* que, probablemente, sea evidencia de un cambio en el contexto primario de producción del discurso pedagógico. Hay marcas de nuevas formas de entender al cuerpo y al movimiento significado, y especialmente hay una construcción disciplinar específica posible de comparar con la que se registra en el primer período en las páginas de la *Revista de la Educación Física*.

Respecto de la planificación de la enseñanza y la incorporación de la didáctica, señaladas anteriormente, el *Programa de Educación Física* para los establecimientos de enseñanza media del año 1961 prevé dos niveles de planeamiento curricular:

a) el programa oficial, “que procura establecer, por sobre todo, una unidad de propósitos, indicando, además los medios que se estiman más aptos para concretarlos” (p. 15)

b) el programa del establecimiento, que debe ser desarrollado analíticamente por el Departamento de Educación Física de cada escuela a partir del oficial. “Con ello se atiende a dos razones fundamentales; por un parte, a la imposibilidad de dictar un programa único e inflexible para todos los establecimientos de enseñanza media del país; por otra, al concepto de que la uniformidad no constituye un ideal pedagógico” (p.16). Este programa del establecimiento estará conformado por el conjunto de los programas analíticos de los distintos años.

El programa oficial presenta no sólo los contenidos, es decir el detalle de *las cosas enseñables* de la *cultura física* en la escuela, sino que además introduce una concepción nueva de programación, que parte de formular objetivos y luego incluye los medios o *agentes y actividades* de la educación escolar, a emplear en la enseñanza, para alcanzarlos. Bajo el título *Objetivos* detalla que:

“ Toda acción educativa debe estar guiada por un fin preciso y claro, porque sin esta condición no existe educación propiamente dicha. (...). Con ese fin se establecen aquí los objetivos de la educación física en la enseñanza media *para todos los establecimientos del país.*” (*Programa de Educación Física*, 1961, p.19)

Resulta interesante la relación que el programa establece entre objetivos y agentes. No todos los agentes son igualmente potentes para alcanzar la *formación corporal*, la *educación del movimiento* y el *rendimiento o performance*. Aunque según el documento “en el curso de la enseñanza media, un trabajo completo de gimnasia debe atender convenientemente los tres grandes objetivos citados, estructurando con distintas formas de trabajo un método integral (...)” (*Programas de Educación Física*, 1961, p. 27/28)

Tal trabajo completo, a realizar con la gimnasia, supone incluir en las clases, a lo largo del año, los diferentes métodos gimnásticos. A modo de ejemplo, la *formación corporal* puede lograrse más precisamente con los ejercicios contruidos de la gimnasia sueca de los sucesores de Ling, la gimnasia danesa de Niels Bukh o el Método Único³⁷. Para obtener *rendimiento físico* el programa recomienda la gimnasia natural de Hébert y la gimnasia natural austríaca de Gaulhofer y Streicher. Finalmente, para *educar el movimiento* las formas más adecuadas son las que procuran “un fino sentido del movimiento, tanto para la aprehensión de su estructura como para su acabada realización unitaria, souple, precisa, económica, rítmica y significativa” (27).

Pero además de proponer cierta correspondencia entre objetivos y agentes, el programa también reorganiza esta relación de modo diferente según los destinatarios sean alumnos o alumnas.

³⁷ El mismo que fuera aprobado y publicado por el Consejo Nacional De Educación Física en el año 1948.

“La *gimnasia para varones* (...) deberá contribuir con los demás agentes de la educación física a obtener, como objetivo general, fundamentalmente la *formación corporal* (formación de sostén, formación motora y formación neuro endocrina) y, complementariamente, el rendimiento física y la educación del movimiento. (...) (p. 28)

La *gimnasia para niñas* (...), contribuirá con los demás agentes de la educación física a lograr, como objetivos generales, y en forma preeminente, la *formación corporal* y la *educación del movimiento*. En segundo término su acción se dirigirá a la obtención del rendimiento físico.³⁸” (*Programas de Educación Física*, 1961, p. 29)

La enseñanza

El programa indica que, aunque no se busque en forma inmediata el aspecto estético, el estilo y la forma del movimiento gimnástico del varón debe diferenciarse netamente de la forma y estilo propios de la niña y la mujer. Por su parte, la forma y el estilo del movimiento gimnástico elegidos para ellas, deben ser eficaces para acentuar la femeneidad de las alumnas.

El programa está atravesado por la lógica de la eficacia y la eficiencia. Reiteradamente se dan indicaciones para optimizar el uso del tiempo, adecuar actividades a resultados esperables y apoyar permanentemente el progreso o adelanto de los alumnos. Como parte de esta perspectiva el texto hace referencia a varios conceptos. Uno de ellos se vincula con la intensidad de la enseñanza

“La aplicación de cada agente debe alcanzar ese mínimo de ‘intensidad suficiente’ para que los resultados de la enseñanza sean valiosos. En caso contrario la acción tendrá un valor solamente formal y sus efectos serán ineficaces. Por lo tanto, la inclusión de un determinado agente en el programa supondrá haberse previsto la asignación del tiempo necesario y la posibilidad de alcanzar en la práctica ese nivel aceptable, como mínimo.(..)” (*Programas de Educación Física*, 1961, p. 25)

³⁸ La cursiva no pertenece al original.

Otro tiene que ver con el actividad o inactividad de los alumnos

“Debe evitarse que durante alguna parte de la clase queden alumnos inactivos. Al proyectar las actividades que según el programa corresponda desarrollar, el profesor preverá las que realizarán paralelamente los alumnos que excedan el número reglamentario para el trabajo deportivo”.
(*Programas de Educación Física*, 1961, p. 41)

En esta última indicación que pretende evitar la inactividad de los alumnos durante la clase deja en evidencia otra característica con que se incorpora el deporte. Si bien toda práctica cultural es traducida a los efectos de su escolarización, la lógica del deporte parece en este punto resistirse a los constreñimientos de la escuela. Según se desprende de la sugerencia citada no se adecuará la cantidad de jugadores al número de alumnos (que altera la composición reglamentaria del equipo), sino que se adaptará la enseñanza para que los que “sobran” no dejen de estar en actividad.

Otro recurso que el programa incorpora, de modo de facilitar el cumplimiento de todo el programa (y en este sentido optimizar el tiempo total), es la división del alumnado en grupos que exceden la duración de una clase y de una asignatura. Con un sistema cercano al de los jesuitas, a partir de la lógica de la emulación y la competencia, se pretende acostumar a los alumnos al trabajo formal intenso y a la disciplina individual ininterrumpida (Durkheim, s/f)³⁹.

“Por cuanto está destinado a interesar a los alumnos en la realización de las actividades, consistirá en agrupar a todos los educandos del establecimiento en bandos de constitución permanente. (...)”

³⁹ Este dispositivo de la pedagogía jesuita está también presente en la organización del Instituto de Educación Física Gral. Manuel Belgrano. Bajo la modalidad de internado para varones becados del interior y en régimen externo para los de zonas cercanas, esta sección masculina de la escuela de Educación Física funciona entre 1939 y 1967 en un predio del Ministerio de Educación en San Fernando. La vida cotidiana y la enseñanza en el instituto está organizada en dos tribus *churos* y *huaynas*, como homónimos locales y contemporáneos de los *romanos* y *cartaginenses*.

Dichos bandos actuarán en forma competitiva en las actividades de educación física que por su carácter lo permitan, pudiendo hacerlo también en las de otras disciplinas y en diversos aspectos de la vida escolar.”(*Programas de Educación Física*, 1961, p. 42)

En este fragmento citado se presenta un recurso pedagógico, original de los colegios de los siglos XVII y XVIII (Hamilton, 1989) para incluirlo en un texto curricular elaborado en la segunda mitad del siglo XX. Si la masiva escuela moderna es deudora de la pedagogía de aquellos siglos, coexistían entonces sistemas y métodos diferentes. Más allá de que todos estuvieran diseñados para dar respuesta a la necesidad de educar a cientos de niños a la vez, los modos de resolución de la enseñanza eran diversos aún bajo el sistema simultáneo. Una de las versiones de este sistema utilizado en los colegios jesuitas basaba la organización de las clases en bandos (Foucault, 1987).

Dentro de este esquema y con la inclusión plena de los deportes, como *agentes* que enseñan, el programa prescribe competencias deportivas, advirtiendo que “el aspecto competitivo del deporte debe seguir un proceso que asegure el cumplimiento de su finalidad educativa” (p. 43). Este proceso se inicia con competencias internas, pasa por las competencias amistosas entre establecimientos, para llegar a las competencias intercolegiales abiertas.

La evaluación

Coherente con la preocupación por constatar logros, el programa del año 1961 incluye “tests para el control de la enseñanza” (...) “Para controlar el desarrollo de la enseñanza en cada uno de sus aspectos y actividades, así como las condiciones y capacidades de los alumnos (..)” (*Programas de Educación Física*, 1961, p. 44)

Aquellos destinados a evaluar las cualidades físicas de los alumnos “deberán aplicarse durante los días iniciales de cada año lectivo y repetirse en las últimas clases del año” (p. 44), debiendo tomarse las mismas pruebas a todos los alumnos de la escuela.

Los contenidos de los tests difirieren si los alumnos son niñas o niños. A las primeras se las evalúa en la carrera, con la prueba de saltar y alcanzar y con el lanzamiento de pelota de cesto a distancia. A los varones se los evalúa con una carrera de mayor distancia, saltar y alcanzar, pero con flexiones de brazos en la barra fija. Este ejercicio también permite medir la fuerza de brazos pero con una exigencia mayor que el lanzamiento a distancia (como “corresponde” a los varones)

Otro tipo de tests permiten evaluar los progresos en el aprendizaje de las técnicas deportivas. Las pruebas para ello son: tiros al aro de básquetbol, pase de pelota de básquetbol; puntería con pelota de sóftbol; bateo de la pelota de sóftbol; saques de vóleibol; devolver la pelota de vóleibol; levantar y pasar la pelota de rugby; puntería con pelota de fútbol; puntería con pelota de handbol.

Esta evaluación de las técnicas señala aquello que se considera aprendizaje valioso en el deporte: la ejecución correcta del gesto deportivo. Sin embargo, cabe otra interpretación, ya que estas ejecuciones aisladas, biomecánicamente tipificadas y con una rendimiento objetivo de medir es uno de los pocos elementos del deporte que se adecua a la lógica de enunciación de un test. Considerando que éste debe reunir en su formulación las condiciones de constatación objetivas del aprendizaje. No todas las cosas enseñables son posibles de evaluar mediante tests; una de las que se adecua es

“Puntería con pelota de hándbol.(...) ”

I Generalidades:

Sobre una pared y aun mero de altura, se marcará un cuadrado de 1,50 metros de lado.

A 10 metros de a pared y en forma paralela a la misma, se marcará una línea.

El competidor (¿) se ubicara sobre la línea y frente al cuadrado marcado en la pared.

II. Reglamentación

1. El competidor tendrá derecho a una sola tentativa.

2. Utilizando cualquiera de sus manos, el competidor efectuará diez lanzamientos tratando de hacer puntería en el cuadrado
3. Por cada pelota ubicada dentro del cuadrado se computarán diez (10) puntos.
4. Las pelotas que toquen la línea demarcatoria serán consideradas como ubicadas dentro del cuadrado.
5. La suma de puntos obtenida será la performance del alumno, sin recurrir a tablas de conversión.” (*Programas de Educación Física*, 1961, p. 52)

El programa indica también que “durante las últimas clases del ‘curso’, del deporte de que se trate, será conveniente dedicar unos minutos a controlar numéricamente los progresos de los alumnos, quienes deben ser estimulados para ejercer su autocontrol, llevando sus sucesivas ‘performances’ en tarjetas que queden en su poder.” (p. 53)

Comparando estas evaluaciones con las mediciones en el laboratorio de antropometría, que se sugieren en *Pedagogía de la Educación Física (1915)* y en *El Monitor de la Educación Común*⁴⁰, y con la indicación del juego como situación de evaluación varias cuestiones merecen destacarse.

Inicialmente hay una vuelta a la necesidad de conocer el efecto de la enseñanza, aunque quizás para propósitos diferentes. Según se extrae de las páginas de la *Revista de la Educación Física* (en el período 1909-1916) los trabajos de medición y evaluación de las capacidades de los alumnos, realizados en el laboratorio del Instituto de Educación Física, se corresponden con el proceso de construcción científica de la disciplina, y participan de la lógica de la didáctica positivista (Pinkasz y Pitelli, 1997). En este programa, del año 1961 los tests parecen responder a la nueva lógica de la planificación eficiente. Una vez concebido el aprendizaje como el logro de objetivos de manifestación observable en los sujetos, y diseñado así el programa, sólo cabe como instancia de evaluación la constatación vía medición de dichos cambios observables (Díaz Barriga, 1991).

⁴⁰ De la Escuela de Educación Física, la Oficina antropométrica de la Colonia de Vacaciones para niños débiles del Parque Avellaneda, o el Laboratorio de Antropometría de la Plaza de Ejercicios Físicos del C.E. VI.

Las pruebas para controlar el desarrollo de las cualidades físicas de los alumnos serían el equivalente a las mediciones realizadas en el laboratorio con el espirómetro o el toracómetro. Estos instrumentos permitían inferir las mejoras producidas por el ejercicio, a partir de comparar los diferentes volúmenes de aire o el aumento del perímetro torácico de los niños luego de la ejercitación metódica. Los tests del programa de 1961 no miden los cuerpos sino que ponderan las *aptitudes* para ejecutar el salto, la carrera, los lanzamientos o las flexiones de brazos.

Ahora bien, las pruebas que miden la realización de los alumnos en las técnicas deportivas están indicando el valor de la adquisición de los contenidos durante la enseñanza. Para la educación física esta novedad la “correría” del status de asignatura propedéutica a materia con un recorte de conocimientos a enseñar. Más allá de la concepción de deporte que los sustenta, el *tiro al aro de básquetbol* o el *pase de rugby*, son otra cosa distinta que ejercicios para provocar funciones orgánicas, son saberes propios de un campo cultural.

En el programa del año 1961 los contenidos cambian. Por un lado parece haber un nuevo diálogo ente la *cultura física* y la asignatura a partir del cual se incorpora la complejidad del análisis que se hace de los componentes dicha cultura. En este proceso se hacen visibles los nuevos movimientos gimnásticos de Europa (gimnasia danesa Niels Bukh) y otros deportes. Ambos son tratados con las herramientas teóricas derivadas de nuevas ciencias. Dado el cambio en la construcción de conocimiento sobre el movimiento y la *cultura física*, nuevas disciplinas teórico-técnicas son utilizadas en el proceso de producción del discurso pedagógico; la Pedagogía tecnicista o la Teoría curricular son algunas de ellas (Saviani, 1983; Diaz Barriga, 1991).

La manera de traducir esta selección curricular en unidades de enseñanza y aprendizaje, continúa organizada por la misma concepción sumatoria del aprendizaje. A diferencia de los programas anteriores, pero anticipando el formato que tendrán en adelante, este documento incluye lo didáctico como parte del currículum. No se conforma sólo como una selección o prescripción de contenidos para la enseñanza, sino que el mismo documento asume parte de las funciones de los profesores, la de decidir cómo se enseña

su materia. La pedagogía eficientista introduce la teoría curricular, transformando el texto pedagógico en un discurso que no solo prescribe qué debe ser enseñado sino cómo debe hacerse.

Simultáneamente en el proceso de construcción del contenido escolar, el programa del año 1961 muestra el producto de otra mirada de las ciencias sobre la *cultura física*. Puede decirse que acontece una discontinuidad, evidenciada en la producción del conocimiento específico de la asignatura. Proceso cualitativamente similar al que se documenta en la *Revista de la Educación Física* de la primera época, pero que no se reitera durante el período o la reforma siguiente de los años '30-'40. Durante estas dos décadas (posibles de articular con la reforma de Fresco en la provincia de Buenos Aires, el programa por asuntos del año 1939 y el del año 1941 para el nivel medio), el abordaje teórico de la *cultura física* mantiene las mismas conceptualizaciones y ciencias de referencia de principios del siglo XX. Lo que sí acontece en esas décadas (a partir de la articulación del discurso pedagógico positivista y liberal, con el espiritualista y nacionalista) es que se amplía la selección de *cosas enseñables* a otras prácticas de la *cultura física*, con mayores potencialidades que la gimnasia, para la educación de los cuerpos colectivos. De allí el desarrollo de los juegos y los deportes en los manuales y programas.

En los sesenta acontece una nueva construcción teórica, que se suma a una nueva conceptualización del currículum al interior del discurso pedagógico. Esta perspectiva teórica orientada a la búsqueda de la eficiencia en la enseñanza (de ésta y todas las asignaturas escolares), la instrumentaliza o lo que es igual, la reduce a una técnica a ejecutar por el profesor.

La detallada enunciación de finalidades y la forma en que éstas están presentadas en el texto, remiten a la concepción de curriculum de Ralph Tyler (1973), en tanto conjunto de actividades de aprendizaje, a implementar por la escuela, para conseguir objetivos educativos que deben expresarse en término de los “cambios significativos en las pautas de conducta del estudiante” (p.47). Esta idea se plasma en el programa, a tal punto que el conjunto de objetivos y los contenidos han sido seleccionados de antemano por especialistas para garantizar, más allá de cualquier maestro, la creación de experiencias

apropiadas que tengan efectos acumulativos evaluables (Aisenstein, Ganz, Perczyk, 2002).



Foto 12. Juego de fuerza. Cinchada

Fuente: Argentina. Ministerio de Educación, Museo Virtual de la Gestión Educativa y Escolar, Programa Nacional de Gestión Institucional, 2001.



Foto 13. Gimnasia de conjunto. Fuente: Centro de Documentación Histórica. ISEF Dr. E. Romero Brest



Foto 14. Gimnasia Método Único con Instructor. Fuente: Centro de Documentación Histórica. ISEF Dr.E. Romero Brest



Foto 15. Exhibición en el estadio. Fuente: Centro de Documentación Histórica. ISEF Dr. E. Romero Brest



Foto 16. Transporte colectivo. Fuente: Centro de Documentación Histórica. ISEF Dr. E. Romero Brest



Foto 17. Militares en la entrega de premios. Fuente: Centro de Documentación Histórica. ISEF Dr. E. Romero Brest



Foto 18. El Director General pasa revista en el Instituto. Fuente Centro de Documentación Histórica. ISEF Dr. E. Romero Brest



Foto 19. Exhibición varones. Fuente: Centro de Documentación Histórica. ISEF



Foto 20. Atletismo. Lanzamiento bala
Fuente Centro de Documentación Histórica.
ISEF Dr. E. Romero Brest

Foto 21. Arquería
Fuente Centro de Documentación
Histórica. ISEF Dr. E. Romero Brest



CONCLUSIONES

Cuando la *educación física* se incorpora como asignatura en el curriculum moderno, se inicia un proceso de elaboración de un discurso pedagógico especializado. Dicho texto se escribe articulando (con cierto grado de especificación) saberes existentes sobre la educación, la salud y el cuerpo, a los efectos de responder pedagógicamente a las problemáticas sociales y educativas derivadas de la conformación de una sociedad nacional modernizada.

Desde lo social, corresponde a esta asignatura apuntalar la tarea de una escuela orientada a formar ciudadanos y trabajadores, y garantizar la difusión a toda la población de los conocimientos de higiene y economía necesarios para la reproducción (al menos biológica) de la sociedad¹.

Desde lo educativo, los estudios de la época señalan la necesidad de complementar la educación intelectual y moral con la física y, mas aún, algunos de ellos reconocen la estrecha interrelación de los efectos entre los planos corporal y moral. Por ello, toda la preparación aportada por la *educación física* se orienta a conseguir, al final de la escolarización, un adulto sano, productivo y recto. Y este mandato es parte de la matriz disciplinar de la asignatura que se sostiene a lo largo del período estudiado.

Puede afirmarse que el conocimiento científico, en relación a la corrección del cuerpo y la salud, ya está producido a fines del XIX y principios del XX, por lo que no hay demasiadas novedades a descubrir para componer los argumentos que sostienen científicamente y legitiman la asignatura. En cambio, sí es preciso generar consensos respecto de la selección de las prácticas que se han de introducir en la escuela. De allí que las discusiones para la construcción de la *educación física*, es decir la definición de los criterios de verdad de la asignatura y las señas que le han de dar el lugar reconocido en la prescripción escolar, se dan en el terreno pedagógico. Ese en este ámbito y por este proceso que es original el discurso resultante.

¹ Y que requiere, mínimamente, que el número de nacimientos, en un período dado, supere al de muertes.

Las diversas prácticas culturales y las pedagogías corporales no escolares (la materia prima para redactar el catálogo de lo enseñable), están inventadas y registradas (en manuales de urbanidad; artículos científicos, revistas de alta sociedad y de divulgación). Los ejercicios militares, la gimnasia en sus vertientes nacionales europeas y aún la calistenia, están a disposición de quienes realizan la selección. El *sport*, enseñado en las *public schools* en Inglaterra, a los jóvenes varones provenientes de familias tradicionales, es también conocido en la Argentina (forma parte de los pasatiempos, tanto de los inmigrantes de aquellas familias como de los constructores y empleados de los recientemente tendidos ferrocarriles). También existen los bailes populares y los de salón; los pasatiempos de la ciudad y del campo, los espectáculos callejeros; y las rondas y juegos infantiles.

No todas son igualmente valiosas o educativas, y muchas de ellas deben perder sus rasgos culturales y sociales originarios, a fin de que el mecanismo motriz que portan pueda ser traducido en segmentos de enseñanza, es decir ejercicios escolares. El componente espectacular, circense y del ámbito popular y de la diversión, que caracteriza los movimientos individuales del gimnasta de feria, por ejemplo, son dejados afuera; pero sus gestos equilibrados y precisos, sobre los que se puede aplicar la perseverancia de una ejecución reiterada y controlada, han de ser conservados para alcanzar el cuerpo recto y sano (Soares, 2006). Peor suerte corren el resto de las diversiones populares que, consideradas parte de la cultura folklórica, y en cierto momento, vulgares, son tenidas por poco educativas.

Todas estas prácticas sociales existen, y todo el conocimiento sobre los modos de desarrollar cuerpos fuertes y equilibrados también, en la segunda mitad del siglo XIX. Pueden ser hallados en las cartillas de urbanidad, las tesis de las facultades de medicina y los proyectos de ingeniería social de los higienistas; aunque no toda la población (o cualquier persona) disfruta, tienen acceso o es sometida a cada una de ellas, en ese momento.

La escolarización de las actividades físicas formativas, lúdicas e higiénicas, bajo la denominación *educación física*, con la que se pretende alcanzar a toda la población infantil con las prescripciones señaladas, no tiene entonces la finalidad de distribuir

oportunidades de divertimento o de acceso a esos bienes culturales. De los argumentos con que se escribe la retórica sobre su valor se divisa, claramente, que algunas de tales prácticas son consideradas mejores que otras para acceder a la verdadera razón de ser y estar de la asignatura en la escuela.

La gimnasia ocupa un lugar preponderante en los programas y en la construcción discursiva que realizan los manuales. Dados los conocimientos sobre el desarrollo de cada uno de los órganos y el funcionamiento del organismo todo, parece ser la “mejor cosa enseñable”. Además permite usar un modo de organización y transmisión que ya ha probado eficacia, al menos desde lo económico: la formación militar. Resulta pertinente señalar que las formaciones, marchas, evoluciones han sido adoptadas, primeramente, como prácticas por el Ejército porque resultan formas efectivas para organizar y movilizar a conjuntos humanos. Con esto quiere señalarse que es la eficiencia por sobre cualquier otra virtud, lo que determina a esas prácticas como apropiadas para la estrategia militar.²

Los ejercicios militares que se encuentran en el texto curricular parecen acotados a las prescripciones para varones. Pero el tono de algunas marchas y evoluciones, la técnica para caminar y el ritmo firme, que no necesariamente es militar, tiñe a las demás formas de la gimnasia para todos los destinatarios. No sería exacto atribuir el ejercicio de la marcha a lo militar, ni las formaciones y evoluciones de la gimnasia exclusivamente a esa herencia. Se propone pensar que, el modo y los contenidos militares son militares porque son disciplinados y no al revés; la marcha no necesariamente disciplina porque es militar, sino que es la forma militar elegida o diseñada para desplazar grandes grupos, precisamente porque es económica e higiénica. La organización colectiva es tomada de la organización militar, pero la eficiencia y regularidad de los movimientos es militar porque es eficiente.

² De hecho la entrada del deporte, como práctica colectiva, en equipo, resulta luego (a partir de la década del cuarenta) una respuesta más adecuada, a la moda y entretenida de disciplinar a conjuntos humanos, y no será militar. Precisamente había sido mantenido aparte durante varios años, por la indisciplina que derivara del espíritu competitivo y del entusiasmo y violencia con que los contendientes buscaban la victoria.

Tampoco resulta esclarecedor atribuir a lo militar el recurso de las voces de mando. Del estudio que realiza Romero Brest (declarado antimilitarista) sobre los métodos (en *Pedagogía de la Educación Física*, 1915), el *comando directo* resulta el modo de enseñanza más avanzado pedagógicamente, superando al *de la imitación* y al *de las series*. Y cuando el gobernador Fresco y Levene diseñan el Método Único (que reemplaza al Sistema Argentino) retienen el *comando directo* como modo de conducir la enseñanza. ¿Es legítimo atribuir a lo militar las voces de mando en la enseñanza de la *educación física*? ¿Es por militar o por eficiente para manejar a muchos alumnos a la vez, que el *comando directo* permanece tras el cambio en los otros componentes del código disciplinar de la década del cuarenta?

Es el criterio de manejo eficiente de conjuntos humanos en movimiento lo que toma el arquetipo de enseñanza (especialmente en la primera cisura) pero debe reconocerse, a los efectos de pensar en la matriz discursiva de la asignatura, que no lo es por su carácter militar, sino porque es consecuente con la búsqueda de eficiencia y eficacia, propia de la modernidad. Como ya fue dicho respecto de la sociedad disciplinaria, todos estos esquemas de docilidad tienen en común ser modernos, son los modos micropolíticos en que se ejerce el poder y, esas técnicas son empleadas tanto por el Ejército como por la Pedagogía (lo mismo puede decirse, luego del cuarenta, de la técnica deportiva, como componente de la enseñanza; es valiosa porque, en tanto técnica, es una respuesta motriz eficaz a un problema).

En la etapa de conformación de la asignatura, el deporte, los juegos y las rondas (que responden a otra lógica, la de hacer difuso el sentimiento individual de fatiga frente al esfuerzo, para permitir que el mismo esfuerzo continúe) también tienen el aval de la ciencia médica y de quienes quieren, evolucionismo mediante, planificar el desarrollo de la sociedad. Para ellos, el dinamismo favorece la respiración más que los movimientos gimnásticos que ensanchan el pecho (y con ella la prevención de la tisis y la debilidad en general). Es por estos argumentos, del orden de lo higiénico y lo sanitario, que el deporte, los juegos y las rondas se incorporan inicialmente al código disciplinar de la *educación física*. Y es por esos mismos argumentos y por la lógica de la Pedagogía moderna, que en su relocalización escolar todos ellos asuman la forma de ejercitaciones físicas.

El *sport* atlético y competitivo, el de los torneos y los estadios, considerado el contenido más turbulento de la etapa de conformación (luego de los espectáculos y los divertimentos callejeros), y que el discurso pedagógico sólo permite entrar en la forma de ejercitación, se incorpora finalmente a partir de la década del cuarenta. Pero este deporte, que permanece como contenido en el código disciplinar luego de las discontinuidades mencionadas, es otra cosa, es casi otro contenido. Ahora es una actividad cercana a lo lúdico, hasta cierto punto placentera, que compite con la gimnasia por el efecto sobre el carácter y el esfuerzo colectivo que se desarrolla con su práctica, junto con los valores morales que porta el trabajo en equipo.

Como se ha relatado en los capítulos anteriores, la asignatura escolar se va configurando, en algunos momentos por fuera de la escuela, pero siempre por dentro de lo que Bernstein denomina texto pedagógico.

En el primer período, de conformación de la asignatura, el código disciplinar se articula entre todos los textos y contextos contemplados. Sin embargo, la diversidad de cosas enseñables, las sugerencias y argumentos escritos en los manuales, dicen más del peso que los textos han tenido en la conformación discursiva, que de lo que finalmente llega a ser parte de la propuesta escolar escrita. Mucho texto pedagógico, poco texto curricular. De la profusión de texto pedagógico dan cuenta las argumentaciones de los actores del campo (posibles de reconocer en el contrapunto y complementariedades entre los manuales, y en las discusiones implícitas en las páginas de la *Revista de la Educación Física*). La brevedad de los textos referidos a la asignatura, en los planes y programas, basta para dar cuenta de lo poco que llega prescripto a la escuela. “Mucho” es lo que se dice sobre el modo de enseñar en los manuales y la *Revista Educación Física* y “poco” es lo que parece ser necesario, en los programas, para puntualizar y remitir a la matriz discursiva de la pedagogía corporal escolar.

En este primer período ¿sobre qué cuestiones dejan testimonio las imágenes que se conservan en las fotos? Las de Romero Brest muestran los ejercicios que componen su sistema (ejecutantes mujeres y varones, individuales y en grupos, fotos de clases y de atelier); la formación de profesoras en los cursos temporarios de verano de 1902, (mujeres corriendo, jugando y ejercitándose en la sede del Club Atalanta, ubicado en

Palermo) y más tarde, mujeres y varones en el Instituto Superior de Educación Física (en su sede de la calle Cnel. Díaz); y la construcción científica de la disciplina (en el Laboratorio de fisiología del Instituto). Con ellas ilustra sus libros, completa el diseño del Sistema Argentino de *educación física*. Las imágenes son parte y están en sintonía con la retórica del discurso pedagógico; dejan evidencia del modo en que se manifiestan, en las prácticas, los componentes del código disciplinar.

Pero hay un antes y un después del cuarenta. Inicialmente, volviendo a los programas, esa misma brevedad en el texto de las primeras décadas del siglo XX contrasta, por lo cual permite reconocer en los nuevos textos las señas de lo que se incorpora y lo que se pierde. En los programas de los años 1939 y 1941 (para los niveles primario y secundario respectivamente) los arquetipos no abandonan las voces de mando, pero se intensifica la atención sobre la diferencia, para normalizarla o eludirla (y ser niña o mujer es uno de los rasgos que marcan ser diferente). Se especifican hasta el mínimo detalle las posiciones y los ritmos para la ejecución de las acciones. Las justificaciones se suman: a la nacionalidad, la moral, la higiene y la salud se le agregan el espíritu y el patriotismo. Y otros ámbitos no formales son alcanzados por el código disciplinar de la *educación física* escolar. Los contenidos se diversifican y amplían, poco parece perderse.

Es precisamente en esta cisura que acontece la aceptación plena del deporte como práctica pedagógica. Esto no debe ser entendido solamente como resultado de factores extra educativos y extraescolares, tales como el desarrollo de su práctica a nivel social y la difusión que realiza la prensa gráfica y luego la radio. Tampoco por la exclusiva presión de los profesores deportistas sobre los redactores del texto curricular. Corresponde considerar las justificaciones teóricas que comienzan a dar lugar, como tareas pedagógicas, a actividades que no se ciñen a la austeridad de la postura y los movimientos controlados propios de la gimnasia. El deporte suma otros beneficios a la educación de los cuerpos. Además del dinamismo que comparte con los juegos, y que tiene efecto sobre los procesos energéticos (argumento que le asegura un lugar complementario a la gimnasia), el deporte porta otras virtudes. La libertad de movimientos que supone (y que queda plasmada en las acciones durante el desarrollo de un partido, en contraposición a la distribución estática de una demostración de

calistenia), la iniciativa individual a la que dan lugar cada una de las situaciones de juego, y el placer que emana de lo lúdico (y que permite sostener el esfuerzo disimulando el dolor) tienen afinidad con las expectativas pedagógicas de nuevos sectores sociales. Son aquellos que desean para sus hijos una educación formadora de individuos emprendedores y reconocen esos beneficios en los *sports*, tal como son empleados en las escuelas inglesas.

Estos argumentos pueden explicar el por qué de la inclusión del deporte en los programas para la escuela media, que hasta la segunda mitad del siglo XX es casi una educación de clase media en ascenso. También dan sentido a la fuerte presencia de los juegos como contenidos de la asignatura en el nivel primario, bajo el impulso renovador de las pedagogías invisibles (Bernstein, 1977).

Pero la turbulencia del deporte, en tanto contenido escolar será controlada a través del reforzamiento de las prescripciones disciplinadoras que construyen el modelo esperado de la enseñanza; y esto es posible porque los argumentos que legitiman la permanencia de la asignatura en el curriculum (y además abogan porque la *educación física* trascienda, con su identidad pedagógica, los muros de la escuela) continúan privilegiando el valor higiénico y ordenador por sobre el lúdico y expresivo, que también rodea a su práctica.

Las imágenes de César Vázquez³ de las décadas del treinta y el cuarenta, dejan testimonio de sus acciones como funcionario con habilidad para articular distintos componentes y actores del campo de la *cultura física*: lo pedagógico, el deporte (contenido central de los eventos), lo militar (siempre presente en los actos y como patrón en la organización de los escenarios y desfiles) y la masividad de las convocatorias, para lo cual contrata micros y llena estadios.

En tanto funcionario sus fotos hacen explícita la intención de mostrar logros de gobierno: grandes demostraciones gimnásticas en el Club de Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires, (con presencia de público general y militares); interés en la formación

³ César Vázquez es un funcionario que empieza su carrera dirigiendo la Dirección de Deportes de la Capital Federal durante el gobierno que asume en la revolución del treinta.

docente (participando en actos y eventos deportivos en el Instituto Gral. Manuel Belgrano de San Fernando⁴); el fomento de la actividad deportiva, (fotografiando a los equipos del Instituto y los clubes rivales).

En esta etapa, los textos de Fresco y Levene, especialmente, enfatizan la práctica diferencial de ejercicios y deportes para mujeres y hombres, seleccionados según se adecuen a la constitución y función biológica o “natural” de cada uno. Pero esas prescripciones si bien infunden ideas limitantes a la actividad física para mujeres, al prescribirle actividades específicas, parecen estimular la adhesión de las alumnas a esa misma actividad. Las fotos de la década de 1940, tomadas por el fotógrafo oficial de la Dirección General de Educación Física, a pedido de César Vázquez, dejan testimonio de la actividad física y deportiva femenina y al aire libre. Y muestran una estética deportiva para la mujer que no elude la expresión de fuerza, aún cuando deba relativizarse frente a otras en las que aparecen escenas que las infantiliza.

El manual y los programas de los sesenta atestiguan una nueva discontinuidad. La mayor novedad reside en la construcción teórica de la disciplina que se realiza sobre los contenidos culturales ya incluidos con la reforma de cuarenta (considerada dentro del período estudiado como la última instancia de diálogo entre la *educación física* y la *cultura física*).

En las reformas de los sesenta los argumentos se especializan; en ellos, la *educación física* parece portar valores intrínsecos. También menguan los párrafos que explicitan sus finalidades, más allá de la prescripción para alcanzar eficacia en la enseñanza de la asignatura misma. No se menciona demasiado a la salud ni al carácter; parece que eso ha quedado incorporado como parte misma de los contenidos. Si la gimnasia conforma el programa es porque se pretende atender la postura y la salud; o más específicamente como lo plantea el manual de 1957, preparar para el rendimiento máximo en cualquier otra esfera de la vida. Si se hacen deportes, es por los valores del juego limpio y de la práctica colaborativa en equipos, que se aprenden automáticamente o implícitamente con la enseñanza.

⁴ En el cual, a partir de la década del cuarenta, se forman los profesores de *educación física* para todo el país, conviviendo jóvenes de todas las provincias, bajo la modalidad de internado.

Se complejiza el abordaje que hacen las ciencias, ya no sólo del cuerpo y de los movimientos de la naturaleza, sino de los movimientos del cuerpo humano. La especialización del discurso da cuenta de la constitución y consolidación de un grupo profesional y un campo de poder definido e institucionalizado dentro del gobierno de la educación, con la Dirección General de Educación Física y el Consejo Nacional; desde donde y para quienes se sigue construyendo el discurso técnico – pedagógico. Esta situación se percibe a partir de los programas de 1939; en adelante el mismo documento curricular construirá la disciplina científica y la asignatura. Muchos de los redactores, especialistas, son funcionarios del Estado en el área de *educación física*.

Si bien excede el período de tiempo trabajado en esta investigación, puede hipotetizarse la dirección que toman algunos cambios luego de 1960. El desarrollo disciplinar construye conocimiento teórico más específico sobre la *actividad física*. Se utiliza el término *actividad* porque, (más allá de ser el que aparece en las fuentes), el nuevo conocimiento que se produce parece elaborarse independientemente de las problemáticas culturales y sociales. Es sobre todo resultado del trabajo técnico de especialistas que, en el mismo proceso de especializarse, desvinculan el conocimiento que producen de las condiciones históricas y sociales de su producción; y de las necesidades educativas generales. A modo de ejemplo puede señalarse que no hay, en el *Programa de Educación Física para escuelas medias de 1961* (vigente para las escuelas secundarias de todo el país al menos hasta fines de la década del ochenta), ninguna otra justificación externa a las necesidades mismas de la didáctica de la asignatura y su correlativa eficiencia biológica. Se han perdido tanto las justificaciones ilustradas como las románticas. El texto curricular específico de la asignatura tiene como única orientación político-pedagógica la mejora del proceso de enseñanza de los contenidos de la asignatura.

La mirada normalizadora sobre los cuerpos es un rasgo arraigado en el código disciplinar. Construida a partir de los arquetipos de enseñanza y del sustento que la antropometría anuda a las justificaciones (para la organización de los alumnos y la asignación de la ejercitación adecuada), conforma un molde que pone a prueba las similitudes y diferencias corporales de los alumnos. Tal es la fuerza del modelo que

siempre alguien está de más, sobra. Es el diferente, el que se escapa a los valores y cifras convencionales, a menos que acepte y se esfuerce por ajustarse al patrón.

La alusión al placer en la enseñanza que aparece paulatinamente con más fuerza dentro del discurso pedagógico de la asignatura, no parece ser una apelación a la inclusión del deseo en las clases de *educación física*. En el período trabajado en esta investigación, es un recurso didáctico que refuerza la efectividad de la enseñanza, al permitir que el alumno, “divertido”, sostenga la duración e intensidad del esfuerzo físico.

No está de más señalar que ha sido la Pedagogía quien ha balizado todo el proceso descripto, desde la construcción de la asignatura y en sintonía con el acontecer del discurso pedagógico escolar general.

Pero si se tiene en cuenta que desde fines del treinta en adelante la *educación física*, en la modalidad de *educación no formal*, es tomada en forma creciente por el Estado, como medio de socialización de los jóvenes y niños, es posible reconocer que su matriz disciplinar (transmitida con la formación docente y profesional) se relocaliza en nuevos ámbitos. El estadio, los centros deportivos, las colonias de vacaciones. También los clubes y muy posteriormente los gimnasios que se sostienen por la lógica del mercado. En todos esos espacios la *educación física* puede mantener su matriz disciplinar porque, al menos hasta la década de 1960, sostiene como finalidad estratégica: la normalización de los cuerpos.

Desde esta perspectiva la descripción del código disciplinar de la *educación física* (su proceso de conformación y lógicas de conservación y cambio) aporta más elementos a para comprender cómo se configuran y operan las pedagogías del cuerpo en general, no sólo las de localización escolar, en tanto procesos de intervención para la construcción de identidades colectivas y, su cara complementaria, las subjetividades autocontroladas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Acevedo, C. (1997) “La preconscripción” en Cucuzza, H.R. (1997) (dir.) *Estudios de historia de la educación durante el peronismo: 1943-1955*. Ediciones del Riel, Universidad Nacional de Luján.
- Aisenstein, A.. (1994): “El contenido de la Educación Física escolar y la Formación del ciudadano. Argentina 1880- 1930”. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Beca de Perfeccionamiento. Informe Final (mimeo).
- Aisenstein, A (1998) “Historia de la Educación Física escolar en Argentina” en *Revista del IICE*. Año VII N° 13. diciembre (p X/XVI).
- Aisenstein, A.(1999): “La Educación Física en la Escuela Primaria (1880-1930)”. En Ascolani A. (comp.)(1999): *Historia de la Educación*. Ediciones del Arca, Rosario.
- Aisenstein, A. (2003) “Cuerpo, Escuela y Pedagogía”. *Revista Iberoamericana. América Latina- España-Portugal*. Instituto Ibero-Americano de Berlín, Instituto de Estudios Iberoamericanos de Hamburgo, Editorial Iberoamericana/Vervuert. 2003. N° 10 (83-102)
- Aisenstein, A., Ganz., N y Perczyk, J. (2002) *La enseñanza del deporte en la escuela*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Aisenstein, A. y Gvirtz, S. (2002): “Tácticas escolares para la educación del cuerpo. De las dispersión a la disciplinarización”, en *Entre pasados. Revista de Historia*. N° 22
- Aisenstein, A., López Arriazu, F., Soba, A. (2004) “Historia de la enseñanza de las ciencias. la conformación de la Física como asignatura escolar para el nivel medio”, en *Anuario Historia de la Educación* N° 5, SAHE/Prometeo. Buenos Aires.
- Alabarces, P.(1996) “Fútbol argentino: un cacho de cultura(s)” en Alabarces P.y Rodríguez M.G. *Cuestión de Pelotas*, Atuel, Buenos Aires.
- Altamirano, C., y Sarlo, B. (1980) “ La Argentina del centenario: campo intelectual, vida literaria y temas ideológicos”. En Altamirano C., y Sarlo, B. *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. CEAL, Buenos Aires.
- Andrade de Melo, V. (1998) “ A Educação Física nas Escolas Brasileiras do Século XIX: Esporte ou Ginástica”, en en Ferreira Neto A. (org.) *Pesquisa Histórica na Educação Física Brasileira*. Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz.
- Berlin, I. (2000) *Las raíces del romanticismo*. Taurus, Madrid.
- Bernstein, B (1977) *Clases, códigos y control II*. Akal Universitaria, Madrid.
- Bernstein, B. (1989) “Clase y pedagogías visibles e invisibles” en Gimeno Sacristán J. y Pérez Gomez, A. *La enseñanza su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.
- Bernstein, B. (1997) *La estructura del discurso pedagógico*. Morata, Madrid.
- Bernstein, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata, Madrid.
- Bertoni, L.A. (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1990) *Sociología y cultura*. Grijalbo, México.
- Bracht, V. (1999) “A constituição das teorias pedagógicas da educação física”: En *Corpo e Educação* Cadernos CEDES 48, ano XIX, agosto/99 Unicamp.

- Bracht, V. (1996) *Educación Física y Aprendizaje social*. Editorial Vélez Sarsfield, Córdoba.
- Braslavsky B. (1962) *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires
- Braslavsky C. (1980) “La educación argentina (1955-1980)” en *Primera Historia Integral*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Calvo, P. (2002) *De Frente ... ¡March! .Una genealogía sobre los inicios de la Educación Física en el Estado y la disciplina. Provincia de Buenos Aires. 1936* Tesis de Maestría. Universidad Académica de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile
- Cambi, F.(1999) *História da Pedagogía*. Editora Unesp, São Paulo.
- Cárdenas J. , y Payá C. M. (1978) *El Primer Nacionalismo Argentino*. Peña Lillo editor S.A., Buenos Aires.
- Carli, S (2003) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Carli, S. (1992) “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva”, en Puiggrós, A. (dir): *Escuela, Democracia y Orden. (1916-1943)*. Galerna, Buenos Aires.
- Carli, S. (1999) “Escuela Nueva y psicoanálisis. El tiempo de la infancia en la Historia cultural argentina” en Ascolani, Adrián (comp.) *Historia de la Educación*. Ediciones del Arca, Rosario.
- Carlson, D. (1998) “Curriculum Planning and the State: The Dynamics of Control in Education”, en Beyer, L. y Apple, M., *The Curriculum. Problems, Politics and Possibilities*. SUNY Press, Albany
- Carvalho, L.M (2002) *Oficina do coletivo. Narrativas de um grupo de disciplina de Educacao física(1968- 1986)*. EDUCA-Sociedade Portuguesa de Educação Física, Lisboa.
- Castellani Filho, L. (1994) *Educacao Física No Brasil. A historia que nao se conta*. Papirus, Sao Paolo, 4º ed.
- Chervel, A.(1991) “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”. En *Revista de Educación*, N° 295. Madrid.
- Chevallard I.(1997) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñando*. Aique, Buenos Aires.
- Coriat, B. (1992): *El taller y el cronómetro*. Siglo XXI, México.
- Cucuzza, H.R. (1996) “Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación”, en Cucuzza H.R.(comp) *Historia de la educación en debate*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Cucuzza, H.R. (1997) (dir.) *Estudios de historia de la educación durante el peronismo: 1943-1955*. Ediciones del Riel, Universidad Nacional de Luján.
- Cuesta Fernandez, R. (1997) *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Pomares- Corredor, Barcelona.
- de Blas Guerrero, A. (1994) *Nacionalismos y naciones en Europa*. Alianza Editorial, Madrid.
- Devoto, F. (2002). *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina Moderna. Una historia*. Siglo XXI de Argentina Editores, Buenos Aires.
- Díaz Barriga, A. (1991) *Didáctica y Curriculum*. Nuevomar, México (13ª ed.)

- Durkheim, E. (s/f) *Historia de la educación y de la Pedagogía*. Ed. La Piqueta, Madrid.
- Dussel, I., y Caruso, M. (1999) *La Invención del Aula*. Santillana, Buenos Aires.
- Dussel, I. (2003) “La gramática escolar de la nueva argentina: un análisis desde la historia de los guarapolvos”, en *Historia de la educación. Anuario N°4 2001-2002*, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 11-22
- Ferreira da Cunha Junior, F. (1998) “ A produção teórica brasileira sobre Educação Física, Ginástica no século XIX: escritores, circulação e mercado” Universidad Gama Filho, Coletânea VI Congresso Brasileiro de História do Esporte, Lásere e Educação Física.
- Ferreira Neto, A. (org.) (1996) *Pesquisa Histórica na educação física*. UFES, Vitória.
- Ferreira Neto, A. (org.) (1997) *Pesquisa Histórica na educação física*. UFES, Vitória.
- Ferreira Neto, A. (org.) (1998) *Pesquisa Histórica na educação física*. FACHA, Aracruz.
- Ferreira Neto, A. (org.) (1999) *Pesquisa Histórica na educação física*. FACHA, FACHA.
- Foucault, M. (1979) *Microfísica del poder*. Las ediciones de La Piqueta, Madrid.
- Foucault, M. (1985) *La arqueología del saber*. Siglo XXI, México. 11° ed.
- Foucault, M. (1987) *Vigilar y castigar. nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, México, (12ª ed.)
- Foucault, M. (1998) *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI, México (26ªed.)
- Furlán, A. (2006) "Habeas corpus en la escuela. Reflexiones en torno al tema cuerpo y cultura desde una preocupación por la educación", en Aisenstein A. (comp.) *Cuerpo y cultura. prácticas corporales y diversidad*. Libros del Rojas/Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires (en prensa)
- Frydenberg, J. (1991) “La fundación de los clubes de fútbol, ¿fenómeno de cultura popular?” Terceras Jornadas de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Gálvez, M. (1913) *El solar de la raza*. Sociedad Coop. “Nosotros”. Buenos Aires.
- García Gutiérrez, C., Franco Bentacour, S., García Zapata, F., Vásquez Vargas, C. y Urrego Duque, L. (2002) *Discursos de la Educación Física del siglo XIX en Medellín*. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Gleyse, J. (1994) “Instrumental rationalization of Human Movement: An Archeological Approach”. NASS Congress (mimeo)
- Gleyse, J., Ruffie S., Garcia C. y H. Baudet (s/f) « Les resistances au sport dans l'Education et dans l'Education Physique, en France, 1888-1978 ». Université de Montpellier
- Gleyse, J., Pigeassou, C., Marcellini, A., De Léséleuc, E. & Bui-Xuân, G. (2002) “Physical Education as a Subject in France (School Curriculum, Policies and Discourse): The Body and the Metaphors of the Engine- Elements Used in the Analysis of a Power and Control System during the Second Industrial Revolution”. En *Sport, Education and Society*. Vol 7 N° 1, march.
- Goellner, S. (1996) “O Método Francês e militarização da Educação Física na escola Brasileira”, en Ferreira Neto A. (org.) *Pesquisa Histórica na Educação Física Brasileira*. CEFD/UFES, Vitória

- Goffman, E. (2001) *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, (8ª reimp.)
- Gómez, R. (1996) “Educación Física” en Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. *Fuentes para la transformación curricular*. República Argentina
- Gómez, P. (2004) “La educación física en la legislación argentina. El itinerario normativo de una asignatura escolar (1880- 1950)”. Tesis de Maestría en Educación Física, Universidad de Salamanca (mimeo).
- Gonzalez Leandri, R. (2000) “Notas acerca de la profesionalización médica en Buenos Aires durante la segunda mitad del siglo XIX, en Suriano, J. (comp.) *La cuestión social en Argentina. 1870-1943*. La Colmena, Buenos Aires.
- Goodson, I. (1995) *Historia del Curriculum*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- Goodson, I. y Dowbiggin, I. (1997) “Cuerpos dóciles”, en Ball, S. (comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata, Madrid.
- Goodson, I. (1983) *School Subjects and Curriculum Change*. Croom Helm, London.
- Goodson, I. (2003) *Estudio del currículo. Casos y métodos*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Grunevald, T. (1998) “Manoel Bomfim, a Pedagogia e a Cultura física. Universidad Gama Filho, Coletanea VI Congreso Brasiliro de Historia do Esporte, Láser e Educação Física.
- Guttman, A. (1994) *Games and Empires*. Columbia University Press, New York.
- Gvirtz S. (1996) *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones Comparadas*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Gvirtz S. (1999) *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930-1970*. Eudeba, Buenos Aires.
- Gvirtz S. y Palamidessi, M. (1998) *El abc de la tarea docente. Curriculum y enseñanza*. Aique, Buenos Aires.
- Halperin Donghi, T. (2003) *La Argentina y la tormenta del mundo. Ideas e ideologías entre 1930 y 1945*. Siglo XXI Editores Argentina, Buenos Aires.
- Hargreaves, J. (1986) “Schooling the body” en *Sport, Power and culture*. St. Martin’s Press, New York.
- Herder; J. G. (1950) *Filosofía de la Historia para la Educación de la Humanidad*. Editorial Nova, Buenos Aires.
- Hobsbawm, E. (1998) *Historia del Siglo XX*. Crítica/Planeta, Buenos Aires.
- Jones, R. (1997) “Las prácticas educativas y el saber científico”, en Ball, S *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Morata. Madrid. (reimp.)
- Kamens, D. y Cha, Y. (1999) “La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (Siglo XIX) y difusión (Siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física”, en *Revista de Estudios del Curriculum*. Vol. 2 N° 1.
- Kirk, D. (1998) *Schooling Bodies. School Practice and Public Discourse. 1880-1950*. Leicester University Press, London.
- Kirk, D. (1999) “Physical culture, Physical education and relational analysis” in *Sport, education and society*, Vol 4 N° 1 pp 63-73.
- Kirk, D. (1999a): “Health, the body and the medicalisation of the school”, en Symes, C. & Meadmore, D. *The Extra-ordinary school. Parergonality & Pedagogy*. Peter Lang Publishing, New York.

- Kirk, D. (1999b) "Embodying the Schools/Schooling Bodies: Physical education as Disciplinary Technology", en Symes, C. & Meadmore, D. *The Extraordinary school. Parergonality & Pedagogy*. Peter Lang Publishing, New York.
- Kliebard, H. (1988) "The Effort to Reconstruct the Modern American Curriculum". en Beyer, L. y Apple, M. *The Curriculum. Problems, Politics and Possibilities*. SUNY Press. Albany
- Langlade A. y Langlade N. R. de (1970) *Teoría General de la Gimnasia*. Editorial Stadium, Buenos Aires
- Larrosa, J. (ed.) (1995) *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta, Madrid
- Locke, J. (1986) *Pensamientos sobre educación*, Akal Madrid.
- Lourenço Filho, M (1964) *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*. Kapelusz, Buenos Aires,
- Lovisolo, H. (2000) *Atividade física, educação e saúde*. Sprint, Rio de Janeiro.
- Lundgren U.P. (1997) *Teoría del curriculum y escolarización*. Morata. Madrid (2º ed.)
- Lurie, A. (1994) *El lenguaje de la moda. Una interpretación de las formas de vestir*. Paidós, Buenos Aires.
- Mandel, R., (1984) *Sport, a cultural history*. Columbia University Press, New York.
- Mangan, J. (1986) *The games ethic and imperialism. Aspects of the diffusion of an ideal*. Viking, New York.
- Narodowski, M. (1996) "La utilización de periodizaciones macropolíticas en Historia de la Educación. Algunos problemas", en Martínez Boom, A y Narodowski, M. (comp.) *Escuela, Historia y Poder, miradas desde América Latina*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Narodowski, M. (1994) *Infancia y poder*. Aique, Buenos Aires.
- Narodowski, M. (1999) *Después de clase*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Nassif, R (1958) *Pedagogía General*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires
- Nouzeilles, G. (2000) *Ficciones somáticas. Naturalismo, nacionalismo y políticas médicas del cuerpo. (Argentina 1880- 1910)* Beatriz Biturbo Editora, Rosario.
- Oszlak O. (1982) *La formación del estado argentino*. Editorial de Belgrano, Buenos Aires.
- Palamidessi, M. (2000) "Curriculum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano". En Gvirtz, S. (comp.) *Textos para repensar el día a día escolar*. Santillana, Buenos Aires.
- Palamidessi M. (2001) *El orden y detalle de las cosas enseñables. Un análisis de los planes, programas y currículos para la escuela primaria*. Tesis de doctorado. UFRGS/Faculdade de Educação.
- Pedraza Gomez, Z (1999) *En cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad*. Departamento de antropología. Universidad de los Andes. Bogotá.
- Pineau, P. (1999) "Renovación, represión y cooptación. Las estrategias de la reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires, Década del '30)" en Ascolani, A. (comp.) *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*. Ediciones El Arca, Rosario.
- Pinkasz, D., y Pitelli, C. (1997) "Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934-1972) ¿cambiar o conservar?" en Puiggrós A.(dir.) y

- Ossana E. (org.) *Historia de la educación en la Argentina. La educación en las provincias (1945- 1985)*. Tomo VII, Galerna, Buenos Aires.
- Popkewitz, T. (1998) *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Pomares – Corredor, Barcelona.
 - Popkewitz, T. (1987) *The Formation of School Subjects. The struggle for creating an American Institution*. The Falmer Press, Great Britain.
 - Pozo Andrés, M. (2000) *Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.
 - Prieto, A. (1988) *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
 - Pucciarelli, A. (1993) “ Conservadores, radicales e yrigoyenistas. Un modelo (hipotético) de hegemonía compartida”, en Ansaldi W, Pucciarelli A y Villarroel J. *Argentina en la paz de dos guerras 1914-1945*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
 - Puiggrós A. (1990) *Sujetos, disciplina y curriculum*. Editorial Galerna, Buenos Aires
 - Puiggrós, A. (1991) *Sociedad Civil y Estado*. Tomo II. Galerna, Buenos Aires.
 - Puiggrós, A. (dir) (1992) *Escuela, Democracia y Orden. (1916-1943)*. Galerna, Buenos Aires.
 - Rajschmir, C. (2000) “Los museos escolares argentinos. De la enseñanza de las ciencias a la construcción de lo nacional”, en Gvirtz, S. *El color de lo incoloro. Miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
 - Rasch, P y Burke, R. (1970) *Kinesiología y Anatomía aplicada*. El Ateneo, Barcelona (2º ed.)
 - Renan, E (1987) *¿Qué es una nación?* Alianza Editorial. Madrid.
 - Riekemberg, M. (1993) “El concepto de nación en la región del Plata”, en *Entrepasados*, Revista de Historia, Año III N° 4 y 5, Buenos Aires.
 - Rojas, R. (1909) *La restauración nacionalista*. Imprenta de la Penitenciaría, Buenos Aires.
 - Romero, E. (2000) “Do ‘Tratado da alma’ ao ‘Homen Máquina’”. A possibilidade de explicação do homen pela materia”, en *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol 22 N°1, setembro.
 - Romero, L, A.(2002) *Breve historia contemporánea de la Argentina*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
 - Rüssen, J. (s/f) *El libro de texto ideal. Consideraciones acerca del medio de orientación de la enseñanza histórica I*. (mimeo).
 - Salessi, J.(1995) *Médicos, maricas y maleantes*. Beatriz Viterbo Editora, Rosario.
 - Salvatore, R.(2000) “Criminología positivista, reforma de prisiones y la cuestión social/obrero en Argentina”, en Suriano, J. (comp.) *La cuestión social en Argentina. 1870-1943*. La Colmena, Buenos Aires.
 - Saraví Riviere, J. (1986) *Historia de la Educación Física Argentina*, Siglo XIX, INEF Buenos Aires.
 - Saraví Riviere, J. (1993) *Sociedad Sportiva Argentina*. Ponencia presentada en el Congreso Argentino de Educación física y Ciencias. UNLPlata. (mimeo)

- Saraví Riviere, J. (1998) *Aportes para una historia de la Educación Física. 1900- 1945*. INEF, Buenos Aires.
- Sarlo, H. (1995) *La máquina cultural*. Ariel, Buenos Aires.
- Saviani, D. (1983) “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad”, en *Revista Argentina de Educación*. AGCE, Año II, N° 3.
- Scharagrodsky, P. (2002) “El padre de la Educación Física Argentina: Formación de hombres/ Formación de mujeres (1900-1940)”, en *Revista Universidad de Medellín*, Medellín N° 74, pp. 103-125.
- Scharagrodsky, P. (2003) “El Scouting en la Educación Física Bonaerense Argentina o acerca del buen encauzamiento varonil (1914- 1916)”, en *Mora*, Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, UBA. N° IX, diciembre.
- Scharagrodsky P, (2004) “Construyendo masculinidades y feminidades católicas y moralmente correctas. El caso de la primera Dirección General de Educación Física Argentina (1936-1940)” (mimeo)
- Schubert, W. (1991) “Historical Perspective on Centralizing Curriculum”, en Klein F. (ed) *The Politics of Curriculum Decision-Making*. SUNY Press, Albany.
- Schultz, T. (1985) “Valor económico de la educación. Formación del capital humano, inversión y desarrollo”, en de Ibarrola, M. *Las dimensiones sociales de la educación* (antología). SEP cultura/Ediciones El caballito, México.
- Schwarzstein, D. (1999) “Entre la tierra perdida y la tierra prestada: refugiados judíos y españoles en la Argentina, en Devoto, F. y Madero, M. *Historia de la vida privada en la Argentina*. 3
- Silva, A.M. (1999) “Elementos para comprender a modernidade do corpo numa sociedade racional” en *Corpo e Educação*. Cadernos CEDES 48. Unicamp.
- Silva, A.M. (2001a) “Corpo e diversidade cultural” en *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Vol 23, N° 1 setembro.
- Silva, A.M. (2001b) “A Natureza da Phycis Humana: indicadores para o estudo da corporeidade” en Soares, C (org.) *Corpo e História*. Editora Autores Associados, Campinas
- Soares, C., (1994) *Educacao Física. Raízes Européias e Brasil*. Editora Autores Asociados, Campinas.
- Soares, C., (1998): *Imagens da Educacao no Corpo*. Campinas: Editora Autores
- Soares, C. (2001) “Corpo, Conhecimento e Educacao. Notas esparzas”, en Soares (org.) *Corpo e História*. Editora Autores Associados, Campinas.
- Soares, C. (2006) “*Práticas Corporales: Historias de lo Diverso y lo homogéneo*” en Aisenstein A. (comp.) *Cuerpo y cultura. prácticas corporales y diversidad*. Buenos Aires: Libros del Rojas/Universidad de Buenos Aires (en prensa)
- Spencer, H. (1983): *Ensayos sobre Pedagogía*. Akal, Madrid.
- Suriano, J. (2000) (comp.) *La cuestión social en Argentina. 1870-1943*. La Colmena, Buenos Aires.
- Symes, C & Meadmore, D. (1999) (eds.) *The extra-ordinary school. Parergonality & Pedagogy*. Peter Lang Publishing, New York.
- Taborda de Oliverira, M. A. (2003) “A Construção dos curriculos escolares de Educação Física: relações entre o planejamento tecnocrático e a experiência dos Professores”, en Taborda de Oliverira y Fischer Ranzi (org.) *História das*

disciplinas escolares no Brasil: Contribuições para o debate. Universidad de San Francisco.

- Taylor, F. (1944) *Principios de Administración Científica*. Editorial Argentina de Finanzas y Administración, Buenos Aires.
- Tamboukou, M. (1999) “Writing genealogies: an exploration of Foucault’s strategies for doing research”, in *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Vol 20; N° 2 (201-217).
- Tedesco, J.C. (1980) “La educación argentina (1880-1930)” en *Primera Historia Integral* N° 24. CEAL, Buenos Aires
- Tyler, R.W. (1973) *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquel, Buenos Aires.
- Vago, T. M. (1999) “Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola”, en *Corpo e Educacao* Cadernos CEDES 48, ano XIX, agosto/99 Unicamp.
- Varela, J. (1995) “Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo” en Larrosa J. *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta, Madrid.
- Vertinsky, P.(1999)“Making and Marking Gender: Bodybuilding and the Medicalization of the Body from One Century’s End to Another”, en *Culture, Sport Society*. Volume 2 N°1, Spring.
- Vicente Pedraz, M. (1999) “La construcción del discurso médico y el arte de gobernar el cuerpo, la salud y la moral en la Baja Edad Media Occidental”, en *Apunts* N° 57.
- Vigarello, G. (1991) *Lo limpio y lo sucio*. Alianza, Madrid
- Vigarello, G. (1989): “El adiestramiento del cuerpo desde la edad de la caballería hasta la urbanidad cortesana”. En Feher, Michel (ed.): *Fragmentos para una Historia del Cuerpo Humano*. Tomo II. Taurus, Madrid.
- Vigarello, G. (2005) *Corregir el cuerpo*. Nueva Vision, Buenos Aires.
- Vilanou, C. (2000) “Cyborgs. Las imágenes del cuerpo humano: autómatas, máquinas motores y cyborgs”, en Actas del VII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança. Gramado (25-32)
- Viñao Frago, A. (2002) “Catalogación de los manuales escolares y la historia de las disciplinas a través de sus denominaciones”, en Villalaín Benito, J. L. *Manuales escolares en España. Tomo III. Libros de texto autorizados y censurados (1874-1939)*. UNED, Madrid.
- Walkerdine, V. (1995) “Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana” en Larrosa, J. *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta, Madrid.

Manuales relevados(ordenados cronológicamente)

- Watson M.J. (1887) *Manual de Calistenia y Gimnasia*. Libro completo de ejercicios para escuelas, familias y Gimnasios. Con Música para acompañar los ejercicios. Buenos Aires: Estrada. (Trad. Por José María Torres de la 11ª edición).
- Fraguas J. (1893) *Tratado racional de Gimnástica y de los Juegos corporales. Practicables sin aparatos y con ellos en las casas particulares, gimnasios,*

jardines y en el campo . Y en las Universidades, Institutos, escuelas normales y municipales, academias, colegios, hospitales, sociedades de recreo, etc.,

Madrid: Establecimiento tipográfico de Enrique Rubiños.

- Dr Ph Tissie (1899) *La fatiga y el adiestramiento físico*. Madrid. Librería de Fernando Fe; librería de Victoriano Suarez. Trad. Española e Ricardo Rubio
- Romero Brest, E (1900) *El ejercicio físico en la escuela (del punto de vista higiénico)*. Contribución al estudio de esta cuestión para nuestras escuelas. Facultad de Ciencias Médicas. Compañía Sud Americana de Billetes de Banco, Buenos Aires.
- Romero Brest, E. (1904) *Influencia del Ejercicio físico en el desarrollo cerebral*. Buenos Aires. La Semana Médica. (Conferencias dadas en la Sociedad Científica Argentina.)
- Wernicke, B. (1904) *Juegos escolares para las niñas*. Buenos Aires, Angel estrada y cía. Editores.
- Thamier, A. (1907) *Educación Física. Guía teórico-práctica del profesor*. La Plata: Talleres Gráficos Solá y Franco.
- Romero Brest, E. (1911) *Elementos de gimnástica fisiológica*, Cabaut, Buenos Aires
- Kumlien L.G., y André, E. (1914) *La Gimnasia sueca. Manual de gimnasia racional al alcance de todos y para todas las edades*. México-Paris Librería de la Vda. De C. Bouret (traducción de F. Sarmiento)
- Romero Brest. (1915) *Pedagogía de la Educación Física*. Librería del Colegio. 3ª edición ampliada y corregida.
- Gordon, M. (1913) *Rondas escolares. Sus condiciones pedagógicas y fisiológicas*. Impr. y Enc. La Popular. La Plata. Tomo I
- Gordon, M. (1914) *Manual de Cultura Física*. Adaptado al Plan de estudios para título de maestro infantil. La Plata: Gasperini, de Santo y Cía
- Demeny, G. (1917) *Educación Física de los adolescentes. Preparación para los deportes por el método sintético juntamente con el arte de trabajar*. Madrid: Librería de E. Dossat.
- Franco, Pedro B. (1926) *La educación física en la escuela primaria*, Buenos Aires
- Hebert, Jorge (1927) *La educación física o el adiestramiento completo por el método natural. Exposición y resultados*. Traducido por el Tte. Coronel Mauricio Bonzon. Talleres gráficos de Luis Bernard. Buenos Aires.
- Dirección General de Tiro y Gimnasia. Inspección de Gimnasia y Esgrima (1936) *Gimnasia metodizada. Secciones infantiles*. Buenos Aires: taller Gráfico Cersósimo.
- Levene, H., (1937) *Historia de la Educación Física*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Bs. As.
- Levene, H., (1937) *Pedagogía de la Educación Física*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Bs. As. (Segunda edición aumentada en 1944)
- Woods, A. (1938) *Calistenia. La fuerza armoniosa por el ejercicio*. Buenos Aires: Librería de la salud,
- Romero Brest, E. (1938) *El sentido espiritual de la Educación Física. Evolución de una Escuela Argentina: el Instituto Nacional de Educación Física*. Buenos Aires, Librería del Colegio.

- Malter Terrada, C.A. (1938) *Cultura física. Equipo de ejercicios físicos que responde al programa de la Dirección General de Educación Física y Cultura de la provincia*. Editorial Ala de América. Buenos Aires. Para 1° y 2° grados
- Romero Brest, E. (1939) *Bases de la Educación Física en la Argentina*. Buenos Aires, Librería del Colegio.
- Levene Horacio (1939) *Gimnasia metodizada. Método*. Años 1924-1938. Orientación Integral Humana. SRL, Sección Editorial. Buenos Aires
- Fresco Manuel (1940) *La educación física: una innovación de mi gobierno*. Sus fundamentos y su aplicación. Tomo I. Talleres gráficos Damiano, Buenos Aires
- Sevlever D. (1941) *El problema de la EF*. Santa Fé: Imprenta de la Universidad Nacional del Litoral.
- Consejo Nacional de Educación Física (1941) *Método de Educación física*. Tomo I IIIed.. Buenos Aires: Talleres Gráficos Maucci y Curott.
- Haiek, Elías F. (1943) *Educación Física. Locomoción y gimnasia*. Ed. Della Penna. Buenos Aires.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Dirección General de Educación Física. (1946) *Curso de perfeccionamiento para docentes*. Esquema de la clase de Educación
- Consejo Nacional de Educación Física. (1948) *Gimnasia educativa y juegos*. Tomo 1. Talleres gráficos INDEX, Buenos Aires
- Consejo Nacional de Educación Física (1950) *Gimnasia educativa y juegos. Con un apéndice de gimnasia educativa femenina*. Buenos Aires.
- *Curso de Orientación e información para inspectores y profesores de educación física. Resumen de las clases dictadas por el Profesor Enrique Carlos Romero Brest*. (1957), La Plata.

ANEXO

Planes y programas

Educación primaria. Tabla de planes y programa 1872- 1961.

Año	Tipo de escuela y/o jurisdicción	Nombre del ramo
1872	Escuelas Municipales de Buenos Aires	Educación Física
1884/ 1885	Escuelas comunes del municipio. ^{1 2}	Gimnástica
1886/ 1887	Escuelas Comunes ³	Ejercicios: Gimnasia
1898	Escuelas Fiscales de la provincia de Mendoza	Ejercicios: Gimnasia
1901	Escuelas comunes de la capital federal ⁴	Gimnástica ⁵ Ejercicios militares y calisténicos
1905	Escuelas Rurales y de Adultos de los Territorios y colonias nacionales ⁶	-----
1906	Escuelas Fiscales de la provincia de Mendoza	Educación Física
1906	Escuelas comunes y urbanas de la provincia de Buenos Aires	Ejercicios Físicos
1908	Escuelas urbanas, rurales y de adultos de la provincia de Entre Ríos	Ejercicios físicos
1909	Escuelas particulares ⁷	Ejercicios físicos
1910	Escuelas de la Capital ⁸	Educación Física
1911	Escuelas primarias suburbanas de la Capital ⁹	Educación Física
1911	Escuelas primarias de los Territorios y Colonias Nacionales ¹⁰	Educación Física e Higiene ¹¹
1914	Escuelas normales de la República Argentina Escuela de aplicación ¹²	Ejercicios Físicos

¹ El Monitor de la Educación Común, Tomo IV, p 275-281

² Con excepción de aquellos planes en los cuales se indique jurisdicción, debe considerarse que los mismos están destinados a las escuelas de Capital y Territorios Nacionales, aquellas sobre las cuales el Consejo Nacional de educación ejerce su jurisdicción.

³ El Monitor de la Educación Común, Tomo VI, p 398-421.

⁴ El Monitor de la Educación Común, Tomo XVIII p 202-212.

⁵ Junto con Música, Higiene, Economía doméstica y Trabajo Manual, componen los contenidos del "cuarto grupo" de asignaturas.

⁶ El Monitor de la Educación Común, Tomo XX p CDLXXIII-CDLXXIX.

⁷ El Monitor de la Educación Común, Tomo XXI, p 313- 339.

⁸ El Monitor de la Educación Común, Tomo XXXII, p 552-570.

⁹ Lo elaboran Bavio y Grafigna, para "las escuelas de la Boca por razones de ambiente y circunstancias de hogar, todo lo pertinente al cultivo de los afectos patrióticos ha de merecer un puesto especial en la obra encomendada a la escuela." (s/n)

Escuelas de dos o tres grados situadas en los suburbios de Flores, Belgrano, Floresta, Barracas, Boca.

¹⁰ Consejo Nacional de Educación. Plan de Estudios y Programas para las escuelas primarias de los territorios y colonias nacionales. Talleres Gráficos de J.L. Rosso y Cía. Buenos Aires. Complementa el anterior, de 1905, vigente.

¹¹ Dentro de este ramo se enseña Fisiología, Anatomía, que dejan de ser tales.

¹² El Monitor de la Educación Común, Tomo L p 72-169. (sólo autorizada su adopción provisional)

1914	Escuelas Comunes ¹³	Educación Física
1916	Escuelas Primarias dependientes del MIP. ¹⁴	Educación Física, Ejercicios físicos y educación del sentimiento
1916	Escuelas comunes provincia de Buenos Aires	Educación Física
1920	Escuelas de territorios ¹⁵	Educación Física e Higiene
1920	Escuelas de Indios ¹⁶	Ejercicios físicos
1921	Escuelas primarias de la Ciudad de Formosa	Educación Física e Higiene
1921	Escuelas niños aborígenes de Territorios de Chaco y Formosa ¹⁷	Educación Física y estética
1927	Escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires	Ejercicios físicos ¹⁸
1929	Escuelas de nuevo tipo de la Capital ¹⁹	Gimnasia
1929	Escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires	Ejercicios físicos
1929	Escuelas de Frontera	Deporte Juegos
1930	Escuelas de nuevo tipo para todo el país ²⁰	Gimnasia recreativa Rondas y juegos finales
1930	Escuelas de Nuevo Tipo ²¹	Educación Física
1936	Escuelas comunes de Capital Federal ²²	Ejercicios físicos
1939	Escuelas dependientes del CNE; Depto. de Aplicación de Escuelas normales y Escuelas particulares ²³	
1961	Educación Primaria ²⁴	Actividades físicas

¹³ Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Programas para las escuelas comunes. Taller de impresiones oficiales. La Plata.

¹⁴ El Monitor de la Educación Común, Tomo LVI, p 252-257. Reforma Saavedra Lamas.

¹⁵ El Monitor de la Educación Común, Tomo LXXVII, p 283-288

¹⁶ El Monitor de la Educación Común, Tomo LXXIX, p 136-139 (1921)

¹⁷ El Monitor de la Educación Común, Tomo LXXXIV, p 89-93 (1922)

¹⁸ En el ramo La Naturaleza se incluyen contenidos de anatomía, de higiene y “locomoción”, “higiene del trabajo físico”, “ejercicios físicos”.

¹⁹ El Monitor de la Educación Común, Tomo julio-diciembre 1929, p 250-255.

²⁰ El Monitor de la Educación Común, Tomo marzo 1930, p 198-201

²¹ El Monitor de la Educación Común, Tomo enero- marzo, p 164-164 y abril-junio 1930, p 270-271.

²² Consejo Nacional de Educación, Programas para las escuelas comunes de la Capital Federal, aprobados por el H Consejo el 28 de febrero de 1936. Suplemento del “El Monitor de la Educación Común”. N° 758. Talleres gráficos del CNE. Buenos Aires 1936. Se aprueban con carácter provisional para experimentarlos durante el próximo curso escolar en todas las escuelas de la Capital.

²³ Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Consejo Nacional de Educación. Programas de Instrucción Primaria. Distribución por asuntos e instrucciones. Talleres gráficos del CNE, Buenos Aires, 1939

²⁴ Consejo nacional de Educación. Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria. Capital Federal. 1961

Educación secundaria. Tabla de planes y programa 1852- 1961.

Año	Tipo de escuela y/o jurisdicción	Nombre del ramo
1852	Escuela Normal de Provincia de Buenos Aires ²⁵	Gimnástica
1863	Colegio Argentino ²⁶	-----
1863	Plan de Estudios preparatorios para el Colegio Nacional de la Capital ²⁷ (provisorio)	-----
1864	Plan de estudio Colegio Monserrat Córdoba. ²⁸	
1865	Estatuto Provisorio para la escuela Normal de Buenos Aires ²⁹	-----
1870	Escuela Normal de Paraná ³⁰	Ejercicios gimnásticos
1871	Colegio nacional de San Juan y Catamarca ³¹	-----
1874	Escuela Normal de Varones de Capital ³²	Ejercicios de Gimnástica
1874	Colegios nacionales ³³	Ejercicios gimnásticos
1875	Escuela Normal de Tucumán ³⁴	Ejercicios físicos Ejercicios gimnásticos
1876	Colegios nacionales ³⁵	Ejercicios gimnásticos y militares
1876	Escuelas agronómicas de Tucumán, Salta y Mendoza ³⁶	-----
1876	Escuela Profesional de Comercio (Rosario) ³⁷	-----
1876	Escuela Normal de maestros anexa al Colegio Nacional de Corrientes y San Luis ³⁸	Ejercicios gimnásticos y militares
1876	Escuela Normal de maestras del Uruguay (ER) ³⁹	Ejercicios físicos

²⁵ Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal de la República Argentina*. Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional, Buenos Aires 1903 p 85.

²⁶ De Córdoba, preparatorio a la Universidad y sobre la base de la Escuela Normal. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal de la República Argentina*. Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional, Buenos Aires 1903. p68

²⁷ De la transformación del “Colegio seminario y de ciencias morales” de Buenos Aires AESNRA, p 114.

²⁸ AESNRA, p. 115

²⁹ AESNRA, p.95

³⁰ AESNRA, p. 144/45

³¹ AESNRA, p. 148/49. “en relación con la enseñanza a seguirse en el departamento de minería” (...) Artº 1. Los estudiantes que quieran seguir la profesión de Ingeniero de Minas, se someterán al presente plan de estudios que se compone de dos cursos: uno preparatorio y el otro superior”,. (148) (hay música vocal y dibujo natural pero no hay EF)

³² AESNRA anterior, p.

³³ AESNRA, p.155/56

³⁴ AESNRA, p 171/172

³⁵ AESNRA, p 173/74

³⁶ Plan de estudios de enseñanza regionales, complementarias de la instrucción general dictada en los Colegios Nacionales AESNRA, p.179/180

³⁷ Anexa al Colegio Nacional de Rosario AESNRA, 181/182

³⁸ AESNRA, p 182/183. Parece de varones. Dura 4 años.

³⁹ AESNRA, p 186/87. Dura 3 años

1877	Escuela Normal Nacional Superior de Paraná ⁴⁰	Ejercicios generales de...gimnasia
1877	Escuela Normal de Tucumán ⁴¹	Ejercicios físicos
1878	Curso Normal escuela anexa al Colegio Nacional de Corrientes ⁴²	-----
1879	Colegios Nacionales ⁴³	Ejercicios gimnásticos
1880	Escuela Normal de Paraná ⁴⁴	Ejercicios de ... Gimnasia
1880	Escuelas Normales de maestros y maestras y para los departamentos Normales anexos a los Colegios Nacionales ⁴⁵	Ejercicios de... Gimnasia
1881	Escuela Normal de Maestras del Uruguay ⁴⁶	Gimnasia
1884	Enseñanza secundaria en los Colegios nacionales de la República ⁴⁷	-----
1886	Escuelas Normales de Maestros de educación primaria elemental ⁴⁸	Ejercicios de calistenia Ejercicios de gimnasia
	Escuelas Normales de Profesores, curso superior ⁴⁹	----- Calistenia y ejercicios de... calistenia
	Escuelas Normales de maestras de educación primaria elemental ⁵⁰	Ejercicios de Gimnasia
	Escuelas Normales de Profesoras, curso superior ⁵¹	-----
1888	Colegios Nacionales ⁵²	Gimnasia y ejercicios militares
1891	Colegios Nacionales ⁵³	Ejercicios gimnásticos y militares
1893	Colegios Nacionales ⁵⁴	-----

⁴⁰ AESNRA, p 195/96 Duración 4 años

⁴¹ AESNRA p 198/99 Dura 3 años

⁴² AESNRA p 205/206

⁴³ AESNRA p 216/217 Art.º1. desde la apertura de los cursos de año actual en la enseñanza secundaria de los Colegios Nacionales, regirá el plan general de estudios dictado por decreto del 15 de enero de 1876, con las modificaciones que se contienen en este decreto..." (216)

⁴⁴ AESNRA, p 226/227. Deroga al de 1877.Duración 5 años.

⁴⁵ AESNRA, p 228/229. Dura tres años. Escuelas normales de maestros (Tucumán, Mendoza); de maestras (el Uruguay, Catamarca, el Rosario, san Juan, Santiago).Escuelas normales anexas en los Colegios Nacionales de Santiago del Estero, Corrientes, San Luis, Jujuy. (244)

⁴⁶ AESNRA, p 266. art.1º las alumnas de las escuelas Normales, harán un año de estudios preparatorios y terminarán en tres su curso normal..."

⁴⁷ AESNRA, p274/275. Dura 6 años.

⁴⁸ AESNRA, p 291/292. Dura 4 años

⁴⁹ AESNRA, p 292.Dura 2 años

⁵⁰ AESNRA, p 292. Dura 4 años.

⁵¹ AESNRA, p 294. "Art. 7º En la escuela Normal de Profesoras, se dará a más del precedente Curso Normal Elemental, uno Superior para las maestras primarias aspirantes al diploma de Profesora".

⁵² AESNRA, p 342 y Departamento de Instrucción Pública. Colegios Nacionales. Plan de estudios y programas. Decreto de 14 de enero de 1888. Compañía sud- americana de Billetes de Banco, Buenos Aires.

⁵³ AESNRA, p 392/93.

⁵⁴ AESNRA, p 456/57

1898	Estudios secundarios ⁵⁵	Ejercicios físicos
1900	Estudios secundarios y normales preparatorios ⁵⁶	Gimnasia
1901	Estudios generales secundarios ⁵⁷	Ejercicios físicos
1902	Colegios nacionales durante el año 1902 ⁵⁸	Ejercicios físicos
1902	Escuelas normales de la nación durante 1902 ⁵⁹	Ejercicios físicos
1903	Colegios nacionales de la República ⁶⁰	Ejercicios Físicos
1905	De los estudios secundarios colegios nacionales y Estudios Normales ⁶¹	Ejercicios físicos
1941	Colegios nacionales, escuelas normales y escuelas especiales de varones (industriales, comerciales, de artes y oficios y técnica de oficios) ⁶²	Educación Física
1942	Programas para las escuelas nacionales de Comercio ⁶³	Educación Física
1953	Planes y programas de estudio: ciclo básico, segundo ciclo bachillerato, magisterio, escuelas normales regionales y escuelas nacionales de comercio ⁶⁴	Educación Física
1961	Programas de educación física para los establecimientos de enseñanza media. ⁶⁵	Educación Física

⁵⁵ AESNRA, p 618 por la aprobación del reglamento formulado por la Inspección General de Enseñanza Secundaria (...) por el que se organiza el ejercicios físico en los referidos establecimientos”. En consecuencia se reducen ”a veinte las horas semanales de clase en los Colegios Nacionales”, (...)

⁵⁶ Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Decretos y Programas Estudios Secundarios y Normales. Publicación oficial. Taller tipográfico de la Penitenciaría nacional. Buenos Aires, 1900.

⁵⁷ AESNRA, p 674-681

⁵⁸ AESNRA p. 713/15

⁵⁹ AESNRA p. 715/716

⁶⁰ Ministerio de Justicia e Instrucción pública. Plan de estudios y programas para los colegios nacionales de la república argentina. Buenos Aires, 1903

⁶¹ Programa de estudios para las escuelas normales y colegios nacionales (1905) en VARIOS Sala Americana 00022476.

⁶² Ministerio de Justicia e Instrucción pública. Dirección general de educación física. Programa de educación Física, Buenos Aires, 1941.

⁶³ Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Buenos Aires 1942

⁶⁴ Ministerio de educación de la nación. Dirección general de enseñanza secundaria, normal, especial y superior. Planes y programas de estudio: ciclo básico, segundo ciclo bachillerato, magisterio, escuelas normales regionales y escuelas nacionales de comercio, Buenos Aires 1953.

⁶⁵ Ministerio de Cultura y educación. Dirección Nacional de Educación física, Deportes y Recreación. Programas de educación física para los establecimientos de enseñanza media.