

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

La cultura del movimiento, las prácticas corporales y la Educación Física en la escuela a lo largo del siglo XX

La historia de la Educación Física escolar argentina es el resultado de varios discursos, saberes, prácticas y propuestas de educación sobre el cuerpo. Entre rupturas y continuidades, la Educación Física contribuyó a configurar ciertos significados no solo sobre la salud y lo que significaba un cuerpo saludable sino también sobre la nacionalidad, la ciudadanía o la diferencia sexual. Sintéticamente, podemos mencionar por lo menos cinco grandes momentos en la historia de esta disciplina escolar, desde que se consolidó en la grilla curricular estatal en las últimas décadas del siglo XIX.

Un primer momento se produjo a finales del siglo XIX, cuando la militarización de la Educación Física adquirió dimensiones constitutivas a través de la **Gimnasia Militar**, la práctica de tiro y los batallones escolares. La etapa de finales del siglo XIX estuvo enmarcada por la Gimnasia Militar y el conjunto de tensiones y conflictos que se generaron en torno a su implementación en la escuela. **Un segundo momento se constituyó durante las primeras tres décadas del siglo XX** y estabilizó a la Educación Física y a la cultura física en general en la escuela y en los colegios secundarios a partir del **Sistema Argentino de Educación Física, creado por el Dr. Enrique Romero Brest**. Este período estuvo potenciado merced a la invención del primer centro civil de formación de maestros/as y profesores/as en Educación Física (INEF). Esta propuesta de educación corporal enfrentó y cuestionó la matriz militarizada de la Educación Física encontrando, a lo largo del período, resistencias, tensiones y conflictos con diferentes actores, instituciones y grupos sociales. Sin embargo, fue predominante en el ámbito escolar hasta inicios de los años 30. **El tercer momento de la disciplina lo podemos ubicar en la década de 1930**, con la expulsión del Dr. Enrique Romero Brest de la dirección del INEF y con un fuerte cuestionamiento a su Sistema Argentino de Educación Física por parte de los defensores de la Gimnasia Metodizada, impulsada por los maestros militares de gimnasia, sectores partidarios al Ejército Argentino y grupos conservadores de la comunidad educativa. Asimismo, a mediados de esa década se crearon las primeras direcciones de Educación Física en la provincia de Buenos Aires (1936) y en la Nación (1938), que potenciaron a este particular período. **El cuarto momento de la disciplina se produjo a finales de los años 30 y principios de los años 40 con la inclusión cada vez más intensa del deporte** –y otras prácticas corporales–, las cuales fueron estimuladas tanto en el ámbito escolar como en el extraescolar en los años 40 y 50 consolidándose en el dispositivo curricular en los años 60. **Por último, el quinto momento registra un desplazamiento –que se inicia muy lentamente en los años 30– en el que la gimnasia, los deportes, los juegos, las actividades vinculadas con la naturaleza, etc., son legitimados en términos discursivos no solo por el discurso médico sino también por el psicológico y, en menor grado, por el pedagógico**. Una fusión extraña de términos, enunciados, objetos y conceptos pobló la superficie discursiva de la Educación Física.

Veamos sintéticamente estos cinco momentos, sus características y las tensiones y disputas que se produjeron:

1. La Gimnasia Militar, la práctica de tiro y los batallones escolares

En la Argentina de finales del siglo XIX, frente a un clima crecientemente militarista y de consolidación del estado-Nación, la reorganización del ejército, la instrucción de los soldados, la práctica de la gimnasia o la formación de jóvenes saludables fueron vistas en relación con la construcción de la nacionalidad y la afirmación de una nación potencia (Bertoni, 2001: 213). La preparación física, la Gimnasia Militar y el tiro, fueron consideradas actividades indispensables por ciertos sectores sociales, ya que eran el mejor medio para transmitir determinados valores morales, viriles y patrióticos. Una de las instituciones sociales elegidas para dicha transmisión fue la escuela. En momentos en que aumentaba la tensión con Chile, se consideró que el entrenamiento y la práctica de tiro entre los ciudadanos era una contribución fundamental para la defensa nacional. Precisamente entonces se estableció la instrucción militar y la práctica de tiro en los colegios nacionales y escuelas normales y de comercio (Bertoni, 2001: 219). En este contexto sociopolítico, los ejercicios militares, no exentos de fuertes rechazos, se instalaron en la Educación Física escolar de fines del siglo XIX. Este tipo de gimnasia estuvo dirigida solo a los varones y contribuyó enormemente en la formación del carácter masculino, siendo el soldado-ciudadano el ideal regulativo a alcanzar. Los ejercicios militares estuvieron constituidos por distintas ejercitaciones entre las que se destacaron el “firmes”, los giros, el saludo, los distintos pasos, los alineamientos, las medias vueltas, las conversiones, las marchas y contramarchas, las evoluciones o la formación en batalla. Todas estas actividades delimitaron un universo kinético específico: posiciones rígidas, uniformes y erguidas. De esta manera, lo masculino se fue configurando a partir de ciertas cualidades y no de otras: fuerza, firmeza, respeto a la jerarquía, obediencia, sumisión, rectitud, tolerancia al dolor, desprecio al miedo, valor, honor y coraje. Todas ellas ligadas, solo imaginariamente –y arbitrariamente–, al mundo masculino. Cada uno de estos valores se incardinó en los cuerpos contribuyendo a la configuración de cierto tipo de masculinidad (Mosse, 1996). La Gimnasia Militar estimuló un tipo de virilidad obediente, dócil y patriota, y rechazó todo aquello que estuviese vinculado simbólicamente con el universo “femenino” estigmatizando aquello considerado arbitrariamente como “poco” masculino.

El estricto cumplimiento de las reglas militares en las clases de Educación Física formó un conjunto de hábitos que convertían al niño varón en autómatas de la voz de mando. La instrucción militar se basó en una disciplina de la obediencia. Como señala Bertoni, esta caracterización de la disciplina militar tenía el propósito de formar en los niños conductas de subordinación y acatamiento, vinculadas con sociedades fuertemente jerarquizadas (Bertoni, 1996, 2001).

La formación de estos cuerpos masculinos sumó otras funciones como estar preparados para la lucha y la confrontación y contribuir a construir la noción de nacionalidad y patria, con un marcado tono exclusivista y belicista. Las

prácticas militaristas como la Gimnasia Militar tenían como fin conmover y despertar un sentimiento patriótico de exclusión de lo “otro”, cuya consecuencia era la inevitable lucha entre distintos hombres y naciones. Pero esta posición tuvo sus adversarios y detractores. **Gran parte de la comunidad docente y ciertos prestigiosos pedagogos de la época se opusieron a la Gimnasia Militar en la escuela.** El rechazo no solo implicó el cuestionamiento de ciertos ejercicios físicos y de su forma de llevarlos a cabo sino, fundamentalmente, de una determinada idea sobre patriotismo, sobre disciplina y sobre cómo convertir a los niños en “verdaderos” hombres. Vale decir, las diferentes formas de concebir la gimnasia y la Educación Física alimentaron también distintas ideas sobre cómo se debía construir la sociedad, sobre qué se entendía por nación y sobre qué rasgos definían a una “auténtica” masculinidad.

Los críticos de la Educación Física militarizada tenían una idea contraria a la disciplina de la obediencia, estimulando, por el contrario, la autonomía razonada y el gobierno intelectual del propio sujeto. Asimismo, como señala Bertoni, los opositores de la gimnasia militarizada defendían la autonomía y el reconocimiento de los derechos del individuo frente al condicionamiento de la libertad individual o la subordinación al colectivo. La discusión era si debía prevalecer la lealtad hacia la humanidad o hacia la nación (Bertoni, 2001: 169-170). O, como señala Ferreira, si debían infundir el odio y la hostilidad hacia los pueblos vecinos o el amor fraternal entre los individuos y las naciones. Claramente los defensores de la gimnasia militarizada proponían un patriotismo exacerbado y de exclusión de lo “otro”. Pero también, detrás de esta disputa, se puso en juego una cierta idea verdadera, correcta y adecuada sobre el cuerpo masculino, así como una idea falsa, incorrecta e inadecuada sobre lo que se entendía por condición masculina. La disputa implicó posiciones divergentes sobre la forma de representar e interpretar al cuerpo, especialmente al masculino. Si bien esta posición avaló y de alguna manera reforzó el binarismo varón-mujer –como dos colectivos sexuales exclusivos y excluyentes–, los detractores de la Gimnasia Militar plantearon una imagen sobre la masculinidad cordial y no brutal, pacifista y no guerrera, tolerante y no intolerante, amigable y no hostil, indulgente y no intransigente. El objetivo fue la formación de un ciudadano masculino pensante, racional y pacifista propio de una sociedad republicana, más que la formación de un soldado hiperviril, obediente y agresivo, propio de una sociedad jerárquica. La masculinidad no desapareció, sino que estuvo atravesada por otra lógica de sentidos y significados. Asimismo, todas estas ejercitaciones junto con sus respectivas lógicas de sentido estuvieron proscriptas en las niñas, invisibilizándoles ciertos aspectos relacionados con el universo kinético y moral. Ciertas posiciones, gestos, movimientos, desplazamientos o posturas no fueron permitidos en las niñas. Al mismo tiempo, ciertas cualidades no eran posibles de asimilarse a los cuerpos femeninos, como el valor, el coraje o la fuerza. Las mujeres quedaron afuera de la Gimnasia Militar y, en consecuencia, de todos sus efectos corporales y simbólicos. Si bien los actores contrarios a la Gimnasia Militar resaltaron la injusta exclusión de las niñas, tampoco hicieron mucho por generar condiciones mínimas de igualdad para ellas durante las prácticas gímnicas o lúdicas. Por último, las argumentaciones pedagógicas e higienistas de la época, sustentadas en criterios científicos, avalaron la victoria contra de la Gimnasia

Militar en la escuela. Sin embargo, el triunfo fue en parte temporario, ya que la polémica por implantar una Educación Física militarizada continuó durante gran parte del siglo XX, aunque con propuestas, actores y contextos sociales y políticos diferentes.

2. El Sistema Argentino de Educación Física. Una alternativa diferente

Frente a los discursos y las prácticas vinculados con la militarización de la educación física escolar de finales del siglo XIX, se constituyó una alternativa diferente en la educación de los cuerpos: el **Sistema Argentino de Educación Física**. Este sistema, pensado y elaborado por el **Dr. Enrique Romero Brest**, se implementó durante las primeras tres décadas del siglo XX en las escuelas y colegios argentinos, siendo el INEF el centro de difusión neural y, a la vez, soporte de los principios y presupuestos de dicho sistema. El Sistema Argentino de Educación Física no solo combinó ejercicios sin aparatos, rondas escolares, excursiones, ciertos sports y juegos aplicados con criterio científico y fisiológico, sino que transmitió y difundió una serie de valores y cualidades que excedieron el aspecto estrictamente higiénico. De esta manera, hizo circular junto con un ideal higienista de salud un conjunto de valores como la solidaridad social, el respeto a las leyes y a los derechos, la libertad individual, la disciplina razonada, la cultura democrática y la educación ciudadana (Romero Brest, 1911: 266; Romero Brest, 1922: 9; Romero Brest, 1914: 20; Romero Brest, 1938: 13). Estos principios fueron la antítesis de los propuestos por la matriz militar, y generaron, con mayor o menor intensidad, diferencias en la forma de conceptuar la sociedad, la ciudadanía, la escuela, la disciplina, el docente y el alumno/a. Afirmaba Romero Brest: En principio es necesario proscribir en absoluto la gimnástica militar en la escuela, ya sea primaria, ya sea secundaria, ya que supone procedimientos militares que cuadran mal al aula y qué fácilmente pueden exagerarse o degenerar al extremo de caer en la transformación del colegio en cuartel (Romero Brest, 1907: 12).

Las disputas por plasmar un tipo de educación física diferente de la militar durante las primeras tres décadas del siglo XX –con picos de tensión en la década del 10, a mediados de los 20 y a principios del 30– delimitaron a los actores, grupos e instituciones sociales en pugna. De un lado, los herederos de la Sociedad Sportiva Argentina, los egresados de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército, los responsables de la Dirección General de Tiro y Gimnasia, los funcionarios del Ministerio de Guerra y ciertos políticos y pedagogos tradicionales y conservadores. Del otro lado, importantes y respetados funcionarios del Consejo Nacional de Educación, destacados y democráticos pedagogos de Estado, gran parte de la comunidad docente (maestros/as) y miembros del INEF, representados por Enrique Romero Brest. Lo que se puso en juego fue algo más que un sistema de ejercitación física, determinados tipos de movimientos o ciertos desplazamientos “permitidos”, con su gradación, intensidad, seriación y clasificación correspondiente. La cuestión fue más bien la definición e imposición de concepciones absolutamente diferentes sobre la pedagogía y la política. Por un lado, el Sistema Argentino de Educación Física tuvo como fin formar parte de una escuela republicana y democrática, donde la solidaridad y el respeto a los derechos individuales fuesen la prioridad. Vale decir, el discurso

“romerista” proclamó la libertad individual y una educación para la vida civil, imbuida del espíritu de solidaridad de una verdadera democracia. Asimismo, la disciplina escolar fue conceptualizada a partir de la razón y en función de principios científicos. La propuesta “romerista”, con ambivalencias, ambigüedades y ciertas contradicciones, alentó un tipo de ciudadanía republicana basada en el respeto a las leyes y a los derechos individuales.

En consecuencia, la crítica a la educación física militarizada también implicó un fuerte rechazo a la disciplina de la obediencia y a la jerarquía como elementos vertebradores de las relaciones escolares y sociales. En algún punto, la oposición a la gimnasia militarizada o a los batallones escolares representó la defensa de la autonomía de los niños y el reconocimiento de los derechos del individuo frente al condicionamiento de la libertad individual ante un superior, por el mero hecho de serlo, o la subordinación al colectivo “nacional”.

Por el otro lado, la gimnasia militar escolar, las prácticas de tiro y los batallones escolares tuvieron como fin contribuir a la formación de una escuela tipo cuartel donde la obediencia, la subordinación, el trato militar y la glorificación de la fuerza fuesen los pilares de la relación pedagógica. La organización social pensada por los defensores de la propuesta militar estuvo basada en la imposición de la fuerza más que en la razón, y en la búsqueda de un tipo de organización social atravesada por la jerarquía. Asimismo, las prácticas militaristas difundieron un ideal de patria en el que no prevalecía el derecho, la libertad individual o la ciencia, sino un ideal guerrero basado en un patriotismo exacerbado y de exclusión de lo ‘otro’, cuya consecuencia sería la inevitable lucha entre distintos hombres o naciones. Ante ello Romero Brest recordaba lo siguiente: la verdadera educación debe ser ante todo profundamente humana (...) resaltar la libertad y la justicia, y en donde el hombre esté al lado del hombre y no contra el hombre (Romero Brest, 1938: 243). A pesar de las tensiones, conflictos y disputas, la propuesta “romerista” se mantuvo dominante, especialmente, en el escenario escolar –escuelas primarias y colegios secundarios– en las primeras tres décadas del siglo XX. Sin embargo, este proceso de constantes disputas por monopolizar la educación de los cuerpos se quebró definitivamente a principios de la década del 30. La balanza se inclinó definitivamente hacia aquellos maestros de gimnasia y esgrima provenientes del Ejército, de la Dirección General de Tiro y Gimnasia¹, así como hacia los grupos de pedagogos, funcionarios escolares y políticos que defendían esta concepción. En consecuencia, a partir del golpe de 1930 la corporación militar logró expulsar y jubilar de oficio a Romero Brest de la dirección del INEF y apropiarse de las nacientes estructuras estatales de administración y control de los cuerpos, como la primera Dirección General de Educación Física y Cultura o el Consejo Nacional de Educación Física. Y fue en esta década cuando, como nunca antes, bajo la reforma educativa de Fresco-Noble, se prescribió nuevamente como obligatoria la práctica de tiro en la escuela y se volvió a militarizar la educación física.

3. Las primeras direcciones de Educación Física en la Argentina en los años 30

Los cambios sociales y políticos vinculados con **el golpe militar de 1930 encabezado por el general José Félix Uriburu** configuraron un nuevo campo de disputa referido a la regulación y al control de los cuerpos. La figura del Dr. Enrique Romero Brest entró en franco declive, y fue compulsivamente jubilado en el año 1931. A mediados de los 30, nuevos actores sociales disputaron el espacio de la Educación Física. En este nuevo escenario los profesores militares egresados de la Escuela de Gimnasia y Tiro del Ejército tuvieron un papel central, ya que fueron los partícipes centrales en la promoción de la Gimnasia Metodizada, a través del control de las nuevas estructuras estatales de administración y regulación de los cuerpos, como la **primera Dirección General de Educación Física y Cultura del país**, creada en la provincia de Buenos Aires en 1936 bajo el gobierno de Manuel Fresco, o **el Consejo Nacional de Educación Física creado en 1937**; ambos bajo la influencia de profesores y figuras militares entre los que se destacaron el general Adolfo Arana y el mayor Horacio Levene. La **Dirección General de Educación Física Nacional**, creada en 1938 bajo la dirección de César Vázquez –un civil con simpatías golpistas y militaristas– también formó parte de este proceso. Estos acontecimientos pusieron en jaque al Sistema Argentino de Educación Física, que fue derogado para las escuelas argentinas en 1938 (Scharagrodsky, 2006). En este contexto se constituyó una nueva propuesta de educación corporal. En el marco de la Reforma Educativa impulsada en 1937 por el gobernador de la provincia de Buenos Aires Manuel Fresco, y acompañando la inclusión de la religión católica y la exaltación del hacer frente al intelectualismo predominante; la Educación Física –a través de la Gimnasia Metodizada de corte militar, de algunos juegos y deportes y de colonias de vacaciones– se convirtió en uno de los tres pilares básicos perseguidos por dicha reforma. Ello posicionó a esta disciplina, como nunca antes había sucedido, en un lugar reconocido, prestigiado y absolutamente necesario. Esta propuesta corporal alcanzó su máximo esplendor entre 1936 y 1940.

La propuesta pedagógica elaborada por la primera Dirección General de Educación Física Argentina se caracterizó por un fuerte disciplinamiento de corte militar, una obsesión por el orden en la clase, una fuerte preocupación por un único método de enseñanza, una graduación absoluta en los ejercicios –siendo los ordenativos los prioritarios–, así como la transmisión de un patriotismo exacerbado y una determinada idea de sociedad jerárquica, acompañada de un ideal de familia cristiana. De esta manera, la trilogía defendida por la Reforma de patria y familia cristiana se completó con una gimnasia que educara cerca de Dios. En consecuencia, la Educación Física elaborada por la Reforma se convirtió, ella misma, en una pedagogía de la imposición; siendo sus fines la obediencia absoluta al superior, el respeto a las jerarquías así como la lucha contra la espontaneidad, el rechazo a la libertad de movimientos y el cuestionamiento a la libertad en los aprendizajes. También tuvo un importante papel en los procesos de generización de los cuerpos escolares y extraescolares.

Tanto en la construcción de la femineidad como de la masculinidad retomó muchos de los significados y de los sentidos de las propuestas de educación corporal ya existentes. Hubo una insistencia en asociar directamente la femineidad con la función social de ser madre y esposa de familia; siendo el

decoro, la suavidad y el recato las virtudes más buscadas en los ejercicios físicos y juegos. Las capacidades motoras más estimuladas fueron el ritmo, el equilibrio y la flexibilidad, que avalaron el ideal femenino tradicional. La danza y ciertos deportes completaron el cuadro generizado. Nuevamente, quienes se apartaron de estos ideales femeninos fueron consideradas como cuerpos indeseables, desviados, e inclusive, peligrosos. Del otro lado, la masculinidad fue asociada con la función social de ser conscripto y futuro soldado de la patria, siendo la fuerza, el vigor y el carácter recio las virtudes más estimuladas en los ejercicios físicos y juegos. En este punto, la masculinidad propuesta por Manuel Fresco y Horacio Levene se acercó a la de un obediente soldado civil, en contraposición con la de un ciudadano autónomo con libertades civiles. De hecho sus críticas al sistema democrático estaban directamente vinculadas con la condición masculina. La democracia con su voto secreto debilitaba y feminizaba al varón: con el régimen de la ley electoral (voto secreto) estamos creando una raza débil y una juventud incapaz de mantener con ardor la fibra y el temple de los varones que fundaron la República e hicieron grande la Nación (Fresco, 1937: 15). Para contrarrestar ello nada mejor que el endurecimiento del cuerpo obediente a través de la Gimnasia Metodizada y la estimulación de las siguientes capacidades motoras: resistencia, fuerza y velocidad. Asimismo, los deportes –atravesados por esta lógica generizada– aseguraron una masculinidad competitiva, pero a la vez dócil y ordenada. Nuevamente, quienes se apartaron de estos ideales masculinos fueron considerados como cuerpos indeseables, desviados, e inclusive, peligrosos. Pero lo novedoso de esta propuesta fue la combinación del disciplinamiento de tipo militar con el nacionalismo y con la cristianización del cuerpo infantil (Carli, 2002). La articulación de estos tres aspectos configuró un proceso de catolización y argentinización corporal. Saludos al inicio y al final de la clase, marchas, formación en fila, alineaciones, numeraciones, giros (de la posición de firmes y marchando), tomar el paso, conversiones, desfiles y demostraciones en perfecto orden, uniformidad en la ejecución de los ejercicios físicos, absoluta corrección en los movimientos, priorización al comienzo de cada ejercicio físico de la posición de “firmes” junto con el canto del Himno Nacional y el acompañamiento permanente de los festejos de las fiestas patrias, sumados a rituales religiosos, fueron parte de las microprácticas que aseguraron dicho orden corporal generizado.

Quizás el aporte más significativo de la propuesta educativa fresquista fue la fuerte estatalización del cuerpo individual y social, que aseguró la circulación y distribución de los guiones generizados, más allá del ámbito estrictamente escolar. En este nuevo ordenamiento social, los fines y los objetivos de la comunidad tuvieron preeminencia sobre los intereses individuales, siendo el Estado la entidad que agrupó y fijó los fines socialmente esperables. Entre ellos, se destacó la producción de cierta masculinidad y cierta femineidad cuyo valor central fue para ambos géneros un disciplinamiento absoluto y un rechazo a la autonomía del cuerpo infantil.

4. Los años 40, 50 y 60: nuevas prácticas corporales transmitiendo viejas tendencias fundacionales

Si bien los deportes antes de la década del 30 tuvieron una pequeña participación en la grilla curricular, como afirma **Aisenstein** (1994), el deporte como contenido de la clase de Educación Física llegó avanzada la década del 30. Su llegada fue producto de los cuestionamientos al Sistema Argentino de Educación Física, a la formación que brindaba el Instituto Nacional de Educación Física (INEF), a la figura cuasi hegemónica de Romero Brest, a la gran popularidad alcanzada por el deporte afuera de los muros escolares y a los devotos profesores deportistas que comenzaron a actuar como docentes en las escuelas oficiales argentinas. Estos antecedentes, entre otros, permitieron la entrada paulatina del deporte en el currículo de la escuela. A partir de este momento se potenció el camino de pedagogización del deporte.

El período 1940-1960 de la educación física escolar argentina presentó un abanico de prácticas corporales entre las que se destacaron los juegos, la gimnasia, los deportes, el excursionismo, las actividades rítmicas y expresivas, las actividades atléticas y las danzas folklóricas.

Despertar el entusiasmo por las actividades deportivas fue un enunciado cada vez más citado en los planes y programas de esta disciplina. Este enunciado fue acompañado por un conjunto de cambios curriculares y nuevas formas de enfocar el deporte en la escuela. Este proceso visibilizado en la escuela media (Aisenstein et. al, 2001: 183) tuvo su correlato en el nivel primario.

Los procesos de generización mantuvieron la distinción en la mayoría de las prácticas corporales mencionadas. Vale decir, ciertas actividades fueron explícitamente permitidas para varones y no para mujeres y viceversa. El maestro de Educación Física debía modificar el programa teniendo en cuenta una serie de factores entre los que se destacaba “el sexo”. No solo afectaba a la práctica deportiva (básquetbol, pelota al cesto, volleyball, etc.) sino a los juegos, ejercicios físicos, movimientos gimnásticos imitativos, gimnasia educativa, etc. Esta tendencia fue reafirmada en planes oficiales de la década del 60, como el Plan de Labor Escolar de Educación Física, dependiente de la Dirección de Educación Física de la provincia de Buenos Aires de 1965, que contribuyeron en la construcción del “verdadero varón” y de la “verdadera mujer”.

El Plan de Labor Escolar de Educación Física delimitó no solo juegos para varones y juegos para mujeres, sino prácticas deportivas diferenciadas:

“Newcon y Pelota al Cesto para niñas”. “Softbol y Handball para varones”. “Iniciación Atlética: el trabajo de atletismo se limitará a iniciación, sin entrar en técnicas superiores, sino buscando que las niñas logren cierto dominio de algunas técnicas básicas, teniendo en cuenta la capacidad y nivel técnico-físico de las mismas”.²

Nótese como el newcon, que podría considerarse como una versión menos compleja del vóleibol, es un invento deportivo para las chicas, mientras que para el varón no se inventan deportes menos complejos que los existentes. Menor complejidad para las mujeres: la adaptación de esta práctica construye y refuerza los estereotipos tradicionales de las niñas. Lo mismo sucede con el

Atletismo, con el cual no se busca en las niñas el aprendizaje de técnicas superiores. Los ejemplos deportivos más recurrentes de apoyatura a los procesos de generización jerarquizada, en el período 1940-1960, se produjeron a partir de la arbitraria decisión de prescribir fútbol, rugby, gimnasia en aparatos, gimnasia deportiva, básquetbol o handbol para los varones, y pelota al cesto, gimnasia rítmica, básquetbol femenino, danza moderna, educación rítmica, musical y canto, danza creativa educacional o hockey para las mujeres. Esto no solo aconteció en las clases de Educación Física sino en los certámenes interescolares, en los cuales ciertos deportes eran exclusivos para varones o para las mujeres. Pero *¿qué cualidades se transmitían, distribuían y ponían en circulación en estas prácticas?* Quizás los fines que se esperaban nos puedan dar algunas pistas. Entre los objetivos para niños de entre 9, 10 y 11 años se establecía:

“Insistir en el trabajo de valencias físicas (especialmente en la *fuerza en los varones* y la *coordinación en las mujeres*)”; “Para las niñas, aprovechar y cultivar especialmente el trabajo de ritmo, coordinación y destreza”; “Insistir en el trabajo de columna en las niñas”; “Cultivar el sentido de estética y belleza de formas y movimientos (niñas)”; “En el sector femenino desarrollar formas tipo danza”.³

No solo los deportes y los juegos contribuyeron a construir guiones generizados en forma claramente asimétrica. En el mismo período (1940-1960) otras prácticas como las “danzas folklóricas argentinas” reprodujeron ciertos estereotipos y posiciones sexuales a través de coreografías diferentes para los varones y para las mujeres. Por ejemplo, en la danza “la huella” las niñas deben tener la mano izquierda en la cadera y la derecha recogiendo la falda, en tanto el varón hace efectuar a la niña un giro sobre sí misma tomados de las manos derechas, nunca al revés. O en la danza “los amores”, donde los varones zapatean y las mujeres zarandean, nunca al revés. El zarandeo es la figura que corresponde al zapateo del hombre y en la que la niña muestra su donosura, coquetería y recato. El zapateo es el movimiento que ejecuta el varón. En el mismo el cuerpo debe permanecer erguido, la vista al frente, los brazos caídos naturalmente a los costados del cuerpo y el tronco fijo, localizando el movimiento en las extremidades inferiores. Ningún detalle femenino quedó descuidado: la ejecutante coloca la mano izquierda en la cintura, pulgar hacia atrás y los otros dedos dirigidos hacia delante, el brazo en posición natural, sin afectación. Recoge ligeramente la falda con los dedos pulgar e índice de la mano derecha. Asimismo, en el varón es erróneo no ‘coronar’ con ambos brazos y disminuir a la compañera con ademanes reñidos con el buen gusto. La coronación debe realizarse con suma corrección y delicadeza.⁴ También ciertos ejercicios físicos y “movimientos contruidos”, especialmente en sexto y séptimo grado, se prescriben en forma distinta para las niñas y los niños, contribuyendo a la configuración de un determinado universo kinético y moral. Por ejemplo, para las niñas se insiste en movimientos tipo esquema de gimnasia femenina, como “balanceo a la izquierda, balanceo a la derecha, balanceo alternado de brazos haciendo tres pasitos, circunducción de cabeza, circunducción de brazos atrás, ritmo, brazos en arco, flexiones rítmicas, arqueo de tronco, saltitos de polca, actividades tomadas de la mano, etc.”. En cambio, para los varones los movimientos tienden a construir un tipo

de cultura somática “masculina” a través del balanceo de brazo atrás, balanceo de brazos al frente, cuclillas con apoyo de manos, caída en cuclillas, rebotes en alto, flexión y extensión de brazos, posición de banco, saltar abriendo y cerrando piernas y caer en cuclillas con cambio de frente, flexión de tronco con rebotes, salto tijera adelante y atrás, etc..

La obsesión por el disciplinamiento corporal y la argentinización a través de rituales y prácticas corporales, aunque con matices, continuó siendo una característica de la disciplina escolar. La insistencia en la transmisión de ciertos valores como la obediencia y el respeto a la jerarquía, la postura recta, la forma perfecta en el ejercicio, la vestimenta adecuada, el uso irrestricto de ciertos colores o el silencio durante ciertos momentos de la clase fueron cuestiones que permanecieron durante las clases de Educación Física tanto en el nivel primario como en el secundario. Las actividades lúdicas mantuvieron una idea central vinculada con la inculcación de ciertos hábitos y valores civilizatorios. Estas características comenzaron a ser puestas en cuestión lentamente a partir de los años 60 y 70.

5. Los años 70 y 80: cambios y desplazamientos. Los 90 y la actualidad: nuevos desafíos

Salvo en la época de la dictadura militar (1976-1983) los juegos, la gimnasia, los deportes, el excursionismo, las actividades rítmicas y expresivas, las actividades atléticas y las danzas folklóricas comenzaron a ser considerados no tanto como prácticas moralizantes, patrioterías, higienizantes y disciplinantes sino como actividades de real trascendencia en la educación física del niño. Ciertas cualidades y valores fueron cada vez más citados y señalados. El juego, los deportes o las actividades al aire libre contribuyeron a formar niños más decididos, valientes, arriesgados, pero también debían aprender valores como la solidaridad y el compañerismo así como sentimientos de tolerancia, respeto mutuo, colaboración y cortesía.

Los procesos de generización comenzaron muy lentamente a ser puestos en cuestión. Sin embargo, la división de actividades, juegos y deportes fue poco cuestionada. La retórica vinculada con el disciplinamiento fue cada vez menos utilizada. Palabras como control, orden y vigilancia de los cuerpos infantiles quedaron prácticamente en el olvido. Los métodos de imitación y los estilos comandados fueron puestos en cuestión. De las razones fisiológicas de los ejercicios físicos, el organismo –susceptible de perfección y modificación física–, las condiciones fisiológicas de la clase, la gradación muscular en los ejercicios, los criterios médicos para realizar correctamente un ejercicio, la medición de la salud, la medición de la fuerza y de otras aptitudes especiales, se pasó a mencionar el respeto por la maduración del niño, el necesario conocimiento de la evolución psicológica de la infancia, el desarrollo de diferentes niveles de aprendizaje anclados en la psicología evolutiva, la motivación de los niños, las diferencias individuales o la psicogénesis del niño como condición para adaptar los juegos y las prácticas deportivas.

Esto último se visibilizó claramente en los años sesenta y setenta pero se potenció en los ochenta. Se pasó de **Demeny, Tissie, Mosso** y, muy

especialmente, **Lagrange** (célebres fisiólogos), a **Gesell, Piaget, Erikson o Wallon**. El desplazamiento fue bastante sutil, ya que los “representantes psicológicos” siguieron atados a registros provenientes de la medicina. Por otra parte, desde el registro pedagógico, especialmente en las décadas de los sesenta y los setenta, fue hegemonizado por la obra de **Annemarie Seybold**, fiel representante de la escuela de Colonia, Alemania, que apareció profusamente citada en la bibliografía de muchos de los planes escolares y en la mayoría de los manuales y textos escolares de Educación Física, así como en los planes de formación para profesores y maestros en Educación Física. En menor medida, **Liselott Diem** se convirtió en un referente no tanto de la pedagogía como sí de la didáctica de la Educación Física. La difusión de enfoques novedosos en el estudio del desarrollo infantil, como el caso de Jean Piaget, de fuerte base experimental, dotó de una base científica a la educación y a la enseñanza, encontrando fundamentos para prescribir las prácticas educativas. Sin embargo, fue la década del 60 la que fue pródiga en intentos de aplicación directa de los conocimientos psicológicos a la práctica educativa. Las teorías que dominaron el campo psicológico (en especial, la Psicología Genética) fueron tomadas como fuente de información a utilizar de manera directa en la definición de formas de intervención escolar. La psicología fue utilizada para definir objetivos educativos, para diagnosticar niveles de sujetos, para secuenciar contenidos, para estipular una metodología (Terigi, 2000: 45) y también para generizar los cuerpos y construir masculinidad y feminidad escolar “normal”.

Los planes, programas, manuales y libros referidos a la disciplina se multiplicaron e hicieron hincapié en las características de la evolución infantil, su caracterización por edades, las actividades propias de la educación física infantil dividida por niveles y los principios pedagógicos que mejor se articularan. Muchas veces, nuevos términos como psicogénesis de la infancia fueron trasladados mecánicamente a la escuela y a los colegios secundarios. Pero junto con la caracterización de las supuestas conductas “medias” de niños y niñas se incorporaron conceptos como exploración, libertad de movimiento, espontaneidad, vivencia corporal y estimulación de la creatividad infantil. Muchas veces, el discurso de la educación física apeló a varios principios provenientes del campo de la pedagogía. Los libros *Principios Pedagógicos en la Educación Física* y *Principios Didácticos de la Educación Física*, escritos por Annemarie Seybold, se convirtieron en material de referencia en el período de los sesenta, setenta y comienzos de los ochenta. Varias ediciones fueron publicadas, y aparecieron como bibliografía básica y obligatoria en varios planes oficiales. La circulación de este material fue tan decisiva en esta disciplina que muchos profesores de Educación Física lo consideraron el catecismo de la formación docente.⁵

Múltiples principios como el de adecuación al niño, el de individuación, el de solidaridad, el de totalidad, el de intuición y objetivación, el de experiencia práctica o realismo, el axiológico, el de espontaneidad y el de adecuación estructural delimitaron, junto con el saber proveniente de la psicología educacional, qué podían y debían hacer un alumno y una alumna en las clases de Educación Física.

Estos principios erosionaron –aunque no por completo– el fuerte legado histórico relacionado con el disciplinamiento escolar, la obediencia “a ciegas”, el control, el nacionalismo xenófobo y la docilización corporal tan fuertemente

instalada hasta fines de los cincuenta. Como señala un informe del año 1967, la actividad, la espontaneidad, la naturalidad, la vivencia, del movimiento constituyen la columna vertebral de la moderna pedagogía, la cual procura desarrollar las capacidades naturales por la adecuación de los métodos de enseñanza al ritmo del aprendizaje. [...] Las modificaciones metodológicas que se vienen registrando en educación física infantil y que en nuestro país se concretan con más extensión en la presente década, tienen el mérito de realizar un proceso integrador, totalizador de una multiplicidad de actividades y conquistan para las formas de la actividad que tradicionalmente eran consideradas como gimnásticas puras los valores del juego; en tanto que los juegos se enriquecen con técnicas de tipo atlético, gimnástico, deportivo, al nivel de las edades de los niños.⁶ A pesar de esta apuesta a métodos activos, la marca generizada siguió señalada entre los 8 a 10 y los 10 a 12 años: en el desarrollo de las ejercitaciones correspondientes a esta edad se caracterizan diferentes rasgos en las actividades de niñas y varones,⁷ tanto para los ejercicios físicos, los juegos (tracción de jinetes, básquet sentados, rangos, etc., todos para varones), los predeportivos y los deportes (fútbol y rugby para varones y hockey y pelota al cesto para mujeres). A mediados de los 80 y principios de los 90 se comenzaron a ver mayores cuestionamientos a través de planes y programas escolares al fuerte legado disciplinador, patriotero, militarista, moralizante y generizado. El cuestionamiento a la gimnasia puramente ordenativa, la estimulación de valores como el compañerismo, la tolerancia, la creatividad, la espontaneidad, la libertad y el respeto a los valores democráticos configuraron nuevos sentidos a las prácticas corporales. Asimismo, la ampliación de la oferta deportiva –y también lúdica y de ciertos ejercicios físicos– a las mujeres, construyeron un escenario diferente del tradicional.

En definitiva, las últimas décadas han mostrado cuestionamientos, quiebres, fugas y resistencias frente a las ideas, valores y cualidades tradicionalmente transmitidos por esta disciplina escolar. Sin embargo, algunos aspectos constitutivos de la Educación Física escolar parecen aún estar sutilmente presentes tanto en los discursos como en las prácticas. Más que ante un desafío histórico, estamos ante un desafío genealógico. Conocer el pasado nos puede ayudar a comprender y a transformar el presente, con el fin de construir clases de Educación Física más justas, más democráticas, más igualitarias, más críticas y más respetuosas de las diferencias y de los “diferentes”.

Bibliografía

- AISENSTEIN, A. & SCHARAGRODSKY, P. (2006), *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía*. 1880-1950, Buenos Aires, Prometeo.
- AISENSTEIN, A., et. al. (2001), “El deporte en la escuela. Los límites de la recontextualización”, en Aisenstein, A., Di Giano, R., Frydenberg J., Guterman, T. (comp.), *Estudios sobre Deporte*, Centro Cultural Ricardo Rojas, UBA, pp. 167-198.
- AISENSTEIN, A. (1994), *Deporte y escuela ¿separados al nacer?*

- BERTONI, L. (1996), "Soldados, gimnastas y escolares. La escuela y la formación de la nacionalidad a fines del siglo XIX", en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, 3ra. Serie, Nº 13, Buenos Aires, pp. 35-57.
- BERTONI, L. (2001), *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, F.C.E.
- CARLI, S. (2002), *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- MOSSE, G., (1996) *The Image of Man: the Creation of Modern Masculinity*, Oxford, Oxford University Press.
- ROZENGARDT, R. (coord.) (2006), *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- TERIGI, F. (2000), *Carpeta de Psicología Educacional*, Benal, Universidad Virtual de Quilmes, Imprenta U.N.Q.
- VIGARELLO, G. (2005), *Corregir el cuerpo*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Fuentes primarias

- DIRECCIÓN GENERAL DE TIRO Y GIMNASIA (1936), *Gimnasia Metodizada. Secciones Infantiles. 1934-1936*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de Cersosimo.
- DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (1965), *Plan de Labor Escolar de Educación Física*.
- FRESCO, M. (1937), *La Reforma Educacional de Buenos Aires*, La Plata, Taller de Impresiones Oficiales.
- MARRAZZO, M. (1966), *La Educación Física. Metodología, organización y administración*, Buenos Aires, Ciordia.
- MEDICI, L. (1960), *Danzas Folklóricas Argentinas*, Buenos Aires, Dirección General de Educación Física.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN FÍSICA (1961), *Programas de Educación Física*, Buenos Aires,
- OCAMICA, J. (1962), *Manual de Educación Física. Locomoción, Gimnasia, Juegos, Danzas folklóricas*, Buenos Aires, Impacto Gráfica (2ª edición, texto adaptado a los programas de las escuelas primarias y secundarias).
- ROMERO BREST, E. (1907), *La Reforma de la Educación Física en la Escuela Secundaria*, Buenos Aires, Establecimiento Tipográfico El Comercio.
- ROMERO BREST, E. (1911), *Pedagogía de la Educación Física*, Buenos Aires, Cabaut y Cía.
- ROMERO BREST, E. (1914), *Los Batallones Escolares: orígenes, condiciones científicas y defectos*, Buenos Aires, Imprenta Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- ROMERO BREST, E., (1938) *El Sentido Espiritual de la Educación Física*, Buenos Aires, Librería del Colegio.

- SEYBOLD, A. (1974), *Principios Pedagógicos en la Educación Física*, Buenos Aires, Kapelusz, Primera edición 1959.
- SEYBOLD, A. (1976), *Principios Didácticos en la Educación Física*, Buenos Aires, Kapelusz.
- TORRES TRAVERSO, Z. (1967), *Apuntes de Educación Física*, Buenos Aires, Editorial Crespillo, 7ma. edición.