La educación física en los manuales y textos escolares (1880-1930)

Análisis de las categorías de género, espacio-tiempo y nacionalidad

Pablo Scharagrodsky, Laura Manolakis y Eduardo Gosende

Introducción

El siguiente trabajo tiene como objetivo central analizar los textos o manuales de educación física desde 1884 hasta 1930.[1] La selección de dicho periodo responde a la necesidad de indagar las prácticas, los saberes y los discursos que en la época fundacional de la educación física escolar fueron instalando y prescribiendo cierto orden corporal.

La indagación se focalizó en tres aspectos fundamentales que regulan la producción de subjetividad propuesta por los manuales o textos escolares y que toman como objetivo lo corporal. Estos tres aspectos son: los estereotipos de género, las relaciones espacio-temporales escolares y la idea de nacionalidad argentina.

Dicho análisis nos permitió identificar la forma en que a partir de ciertas prácticas corporales escolares se contribuye a configurar universos corporales masculinos y femeninos situando diferencialmente a esos cuerpos en un espacio y un tiempo escolar específico. A su vez, dicha configuración está atravesada por la idea de un orden corporal ideal ligado a las nociones de patria, nación y raza argentinas.

Algunas de las dimensiones que fueron tomadas para desarrollar la indagación y construcción de las tres categorías centrales arriba mencionadas han sido las siguientes: los diferentes términos utilizados para denominar la disciplina escolar, los contenidos a enseñar y sus justificaciones; los fines, las actividades prescriptas, el lugar que ocupa el/la docente, el lugar que ocupa el alumno/a, los materiales, la vestimenta necesaria, las partes del cuerpo mencionadas en las ejercitaciones, el tipo de iconografía, entre otras.

Las fuentes utilizadas han sido los libros o manuales de la época dirigidos especialmente a los docentes de la disciplina en cuestión. Los textos analizados fueron seleccionados por haber estado directa o indirectamente relacionados con la conformación del campo disciplinar en la escuela pública argentina. Cuando hablamos de vinculación directa estamos haciendo referencia a que la misma se ha dado a partir de diferentes mecanismos de regulación estatal que legitimaron la circulación y apropiación de ciertos saberes y de ciertas prácticas en la disciplina conocida tradicionalmente como ejercicios físicos. Por ejemplo, la publicación en el *Monitor de la Educación* o en la *Revista de Educación* de artículos o reseñas, la traducción de ciertos textos por educadores argentinos relevantes como el libro de Watson,[2] la fuerte presencia de algunos escritos de E. Romero Brest,[3] la producción escrita de los primeros egresados de los Institutos de Formación en Educación Física, la donación de diversos textos a las bibliotecas públicas escolares, entre otros. De los libros analizados podemos mencionar los siguientes: *Gimnasia higiénica para niñas en la escuela y en casa de familia* de A. G. Drachmann de 1879, *Juego escolares para las escuelas de niñas* por Berta Wernicke de 1904, *Rondas escolares: sus condiciones pedagógicas y fisiológicas* por Manuel L. Gordon de 1913, *La educación física en la escuela primaria* por Pedro Franco de 1926, *Breves reflexiones sobre la educación física* por S. Pourteau de 1897, *Educación física: guía teórico-práctica del profesor* por A. Thamier de 1907 o diversos escritos de E. Romero Brest como *Cursos normales de educación física* de 1903, *La educación física en la escuela primaria. Su organización y sus resultados* de 1909, *Pedagogía de la educación física* de 1911, *Educación física de la muger* [*sic*] de 1903, entre otros.

Por otro lado, cuando hacemos mención a la vinculación indirecta, estamos haciendo referencia a la presencia de textos o manuales de la disciplina que no aparecen en los mecanismos descriptos anteriormente, pero que de alguna manera han circulado en dicha época. En especial, textos extranjeros como, por ejemplo, *La Educación gimnástica* de Pedregal Prida de 1895 editado en Madrid, España o el libro *La educación física racional* de Fischer de 1916 editado en Sucre, Bolivia.[4]

Excluimos de nuestro análisis aquellos textos escritos por pedagogos importantes que incluyen algún capítulo o apartado sobre la enseñanza de los ejercicios físicos.

Las preguntas del presente trabajo pueden sintetizarse de la siguiente manera: ¿Cómo estaban organizados los manuales y textos escolares de lo que hoy se entiende por educación física?[5] ¿Cómo se contribuyó a configurar cuerpos masculinos y cuerpos femeninos? ¿Qué tipo de regulación espacio temporal se contribuyo a configurar? ¿Qué noción de raza, patria y nacionalidad se prescribió desde los ejercicios físicos?



El Estado y los textos de educación física

De acuerdo con investigaciones recientes [Narodowski, M. Manolakis, L.; 2001, 2002] con la sanción de la Ley 1420 de Educación Común en 1884, el Estado pretende constituirse, en la Argentina, como Estado-docente. Estado que intentará regular, durante más de un siglo, a través de disposiciones minuciosas y de políticas centralizadas, todo lo que tenía que ocurrir en seno de las instituciones educativas, con el fin de lograr un efecto homogeneizador y masificador ante la diversidad cultural de la población del territorio nacional. Bajo la atenta mirada del Estado-docente de fines del siglo XIX, se conformó el Consejo Nacional de Educación, con el objetivo de lograr, bajo distintas operaciones discursivas, una matriz de legitimación de los saberes y prácticas que debían circular y ser apropiados en la escuela pública. Dentro de esta matriz, un elemento central de preocupación ha sido los libros de texto. La ley 1420 hace referencia a ellos, al explicitar que es parte de sus funciones: "Prescribir y adoptar los libros de texto más adecuados para las escuelas públicas, favoreciendo su edición y mejora por medio de concursos u otros estímulos y asegurando su adopción uniforme y permanente a precios módicos por un término no menor de dos años".[6] Para atender estos postulados específicos sobre los libros de texto, el Consejo Nacional de Educación creó en 1884 una Comisión Didáctica, conformada por miembros prestigiosos de la corporación de educadores.

En este marco general, es importante destacar que los textos de Educación Física no fueron objeto de evaluación por parte de esta Comisión Didáctica. La misma evaluaba, a través de educadores destacados, los libros de textos que estaban dirigidos a los alumnos y pertenecían a las siguientes áreas de conocimiento: libros de lectura, idioma nacional, caligrafía, aritmética geometría, geografía, historia, moral e instrucción cívica, idioma extranjero, dibujo y música. Los criterios de aprobación no estaban definidos a priori, sino que en cada concurso, los integrantes de la misma establecían sus propios parámetros, con lo cual, típico de una corporación, los criterios se modificaban según la configuración de la misma. [Barroso, R., Manolakis, L., Scharagrodsky, P., 2003]

No obstante, como ya se mencionó, el Estado intervino a través de otros mecanismos menos explícitos y menos formales, como por ejemplo, publicaciones de reseñas, referencia

de libros o traducciones de textos vinculados con los ejercicios físicos en las dos revistas de educación más importantes de la época (la revista *Monitor de la Educación Común* y la *Revista de Educación*)[7] o la compra y/o donación y distribución de textos a las bibliotecas escolares y/o Biblioteca Publicas, como por ejemplo, la del Maestro.[8] Por último, y quizá el mecanismo más eficiente fue a través de los escritos vinculados a Cursos y a problemas sobre la educación física en el marco de instituciones encargadas de la formación de docentes en esta área dependientes del Estado Nacional, como por ejemplo, los cursos normales de educación física de 1903 o el libro *El Instituto Nacional Superior de Educación Física* de 1917, ambos escritos por el padre de la educación física argentina: Enrique Romero Brest.

En todos estos mecanismos hay recurrentes menciones a la forma en que se debe contribuir en la configuración diferencial de alumnos o alumnas, a la forma en que se debe interiorizar una determinada geometría espacio-temporal escolar y la manera de incardinar un tipo de nacionalidad argentina. Veamos más detenidamente cada uno de ellos.

Cuerpos masculinos y cuerpos femeninos

Los procesos de generización en la escuela no han sido exclusividad de la educación física. Otras disciplinas escolares han contribuido en el armado de los cuerpos masculinos y femeninos.[9] Sin embargo, el papel de los ejercicios físicos desde fines del siglo XIX y durante buena parte del siglo XX, no ha sido menor a la hora de visibilizar la diferencia entre alumnos y alumnas. De hecho, una de las claves constitutivas de la educación física escolar argentina, ha sido la separación entre dos modalidades de ejercitaciones y actividades, con diferentes objetivos, cualidades y destinatarios. [Scharagrodsky, 2001] ¿Cómo ha sido dicho proceso?, cuáles han sido las prácticas que aseguraron la construcción de guiones masculinos y guiones femeninos? y ¿qué saberes legitimaron dicha situación?

Una primer característica recurrente en casi todos los manuales y textos analizados, es aquella que planteaba la necesidad de "adaptar los ejercicios a los sexos y a las edades". [Franco, 1926:8] Esta adaptación alcanzaba no sólo a los ejercicios físicos, sino también a los juegos, a las rondas escolares, a la gimnasia (del tipo que sea) y a cualquier práctica corporal que se prescribiera desde el campo disciplinar. [Romero Brest, 1903b:96, 1909a:30]

Palabras y frases como "en relación al sexo", "adaptados al sexo" o "adecuados al sexo" dieron pie para la instalación de estereotipos y de relaciones asimétricas de poder entre niños y niñas. Juegos, ejercitaciones físicas o rondas escolares eran apropiados, adaptados, ajustados, pertinentes o adecuados según el sexo. Lo adecuado para los niños era inadecuado para las niñas y viceversa.

El caso más común era la tendencia a dividir las actividades lúdicas en: juegos para varones, juegos para mujeres o, eventualmente, juegos para varones y mujeres.

Estas prácticas lúdicas implicaron una fuerte contribución en la construcción de cierta masculinidad y feminidad. En tanto, los juegos para mujeres eran más pasivos, suaves y no perseguían fuertes contactos corporales, los juegos para los varones incitaban a una mayor actividad, lucha y contacto corporal. La fuerza del varón era la cualidad física que lo distinguía de la mujer. Una de las primeras profesoras en educación física Berta Wernicke, al igual que el resto de sus colegas, afirmaba que "en los juegos [...] el varón no la aventajará (a la mujer) en velocidad, agilidad o destreza, pero si en fuerza". [1904:7-8] La fuerza se convertía en una cualidad física que avalaba los estereotipos y las desigualdades.

La separación de actividades, era en parte, la responsable en el campo de las prácticas corporales, de la construcción ficcional del varón y de la mujer. Dicha construcción se legitimó a partir del contexto social mayor, aunque adquirió una dinámica particular en la disciplina en cuestión.

La adecuación de ejercitaciones físicas o juegos para varones y para mujeres tenía un solo fin: la construcción de un cierto tipo de masculinidad y de un cierto tipo de feminidad escolar.

Este ideal generizado estaba legitimado teleológicamente. Los fines educativos —previamente establecidos— fueron paulatinamente definiendo un tipo de feminidad vinculada con el decoro, el pudor, la gracia, el recato, la delicadeza y la elegancia en los movimientos. Todas las mujeres en edad escolar, podían realizar esta práctica —relativamente nueva para ellas—.[10] pero siempre y cuando respetasen e incardinasen ese universo moral. Este proceso al mismo tiempo que incorporaba a las mujeres a las prácticas físicas como nunca antes, las producía con ciertas cualidades y virtudes morales. Entre los fines más preciados la educación física contribuyó a establecer ese ideal femenino vinculado con la maternidad, siendo su fin la eugenesia o el regeneramiento racial. Ningún ejercicio físico, ningún juego, ninguna práctica corporal, atentó contra los dos supuestos básicos que definían a la mujer como objeto y blan-

co de poder: la maternidad y cierta feminidad. [Scharagrodsky, 2002:108]

Al mismo tiempo que se indujo ese tipo de feminidad, se sancionó todo aquello que estuviese vinculado con la virilización femenina o con supuestos deseos indecentes. El temor a la virilización de la mujer fue una constante en las argumentaciones del campo disciplinar. Numerosos términos circulaban en aquella época —y actualmente— como "varonera" o "copia ridícula del varón". Estos lexemas definían claramente las posibilidades e imposibilidades de las mujeres durante las clases de educación física. Transgredir esa prescripción era denigrante y humillante. Como afirma Berta Wernicke, entre otras/os autores "es a ella a quien hay que fortalecer para que obtenga las fuerzas necesarias para el cumplimiento de su deber, de su alta misión, apartándola de esa vida indolente, sedentaria; haciéndola tomar gusto por los juegos al aire libre, por el movimiento, por esos placeres sanos e higiénicos, sin que por ello pierda nada de su dignidad de mujer, sin que esté expuesta a llegar a ser una copia ridícula del hombre". [1904:6] Las mujeres podían realizar prácticas corporales, pero respetando el supuesto "destino femenino". Ningún comportamiento corporal debía exceder aquellos límites femeniles.

La jerarquización del cuerpo reforzó este proceso de feminización. Para lograr este cometido se prescribieron en las mujeres ejercicios físicos para ciertas partes del cuerpo: la pelvis y el abdomen y ciertas capacidades físicas: velocidad y, con ciertas reservas, la fuerza. La resistencia no era una capacidad motora estimulada en la mujer. La escisión del cuerpo 'femenino' alcanzó con ello su máxima expresión. [Scharagrodsky, 2002:109]

Todo este proceso estuvo legitimado a partir del saber médico, especialmente desde la fisiología. En nombre de la biología y de los cambios físicos y orgánicos se prescribieron mandatos morales que excedían la propia biología. La biología se convirtió en el fundamento epistemológico de las prescripciones sociales. La fisiología femenina determinó la aplicación de ciertos ejercicios físicos sobre todo en la adolescencia y juventud de la mujer, los cuales inscribieron sobre el cuerpo, presupuestos morales que estaban ligados arbitrariamente a la mujer. El pudor, el recato, la plasticidad o la gracia no tienen nada que ver con tener una vagina o con la supuesta fisiología femenina. Son presupuestos morales que una sociedad determinada, en un momento dado, atribuye arbitrariamente a ciertas personas o a ciertos colectivos, por el mero hecho de tener un órgano sexual. Las producciones discursivas vinculadas a los ejercicios físicos pasaban muy rápidamente —y falazmente— del ser (no en un sentido ontológico) al deber ser.

Pero las prácticas corporales prescriptas desde manuales y textos escolares, no sólo contribuyeron en la configuración de un determinado tipo de feminidad. La masculinidad también fue objeto de construcción. Este ideal generizado estaba legitimado teleológicamente. Los fines educativos —previamente establecidos— fueron paulatinamente definiendo un ideal de masculinidad vinculado con una virilidad fuerte, emprendedora y claramente dirigida al espacio público, es decir, a la formación de un ciudadano (la ciudadana no tuvo existencia formal, en Argentina, hasta fines de la década de los años cuarenta). En este contexto, la masculinidad no fue sinónimo de paternidad sino de ciudadanía. El ciudadano viril que se persiguió a través de los ejercicios físicos debía caracterizarse por tener, y por ende aprender, las siguientes cualidades: el carácter enérgico, la osadía en la acción, la valentía, la decisión, la fiereza, el valor, la voluntad, la energía, la persistencia, el coraje, la disciplina y el dominio de sí. Todos los varones en edad escolar, podían realizar esta práctica, pero siempre y cuando respetasen e incardinasen ese universo moral. Este proceso al mismo tiempo que incorporaba a los varones a las prácticas físicas, los producía con ciertas cualidades y virtudes morales. Entre los fines más preciados, la educación física contribuyó a establecer ese ideal masculino vinculado con la ciudadanía. [Scharagrodsky, 2002:111]

Al mismo tiempo que se indujo ese tipo de masculinidad a través de los ejercicios físicos, gimnasia, juegos o rondas escolares, se intentó prevenir aquellos comportamientos que se suponían desviados o anormales como el ser miedoso, el ser cobarde, el ser pasivo o el carecer de iniciativa. El punto máximo de esta desviación fue el afeminamiento. El límite simbólico y a la vez material, de aquellos varones que se apartaban del buen camino varonil tenía nombre y apellido: rarito, mariquita o simplemente afeminado.

La jerarquización del cuerpo reforzó este proceso de masculinización. Para lograr este cometido, se prescribieron en los varones ejercicios físicos para ciertas partes del cuerpo, especialmente brazos y hombros y ciertas capacidades físicas: resistencia, velocidad y, fundamentalmente, la fuerza. Esta era una propiedad históricamente asociada al género masculino. Como afirma Wernicke: "La niña es tan amiga de la actividad y del movimiento como el varón: la carrera, el salto en la soga, los juegos a la pelota, gustan tanto a uno como a la

otra. Es un error creer que esos movimientos no sean de su agrado ni naturales en ella. El varón no la aventajará en velocidad, agilidad y destreza, pero sí en fuerza. Es esta razón que me ha guiado para cambiar las leyes de algunos juegos conocidos y practicados ya por los varones". [1904:7-8] Esta diferenciación está claramente visibilizada cuando se prescriben juegos sólo para varones o juegos solo para niñas. La escisión del cuerpo "masculino" alcanzó con ello su máxima expresión. [Scharagrodsky, 2002:115]

Nuevamente, y al igual que en la mujer, la fisiología masculina prescribía una determinada moralidad masculina tan histórica como arbitraria. De esta manera, el coraje, la osadía o el carácter enérgico, se hacían derivar de los testículos o del pene, cuando en realidad, no eran más que cualidades morales funcionales a cierto orden social (patriarcal) y que, sobre todo, producían un determinado arquetipo masculino.

La naturalización de lo masculino y fundamentalmente de lo femenino atravesaba el corpus de la educación física. La "natural" debilidad femenina formaba parte de las argumentaciones cotidianas a favor de la incorporación de las mujeres en los juegos y ejercitaciones físicas, pero al mismo tiempo las sujetaba como seres dependientes, débiles y heterónomos. Al respecto, Berta Wernicke afirmaba: "A primera vista, y desgraciadamente interpretado así por muchos, es el varón el favorecido en este caso y sólo a él se refieren los que hablan de la educación física; y no obstante, es la naturaleza física de la mujer la que reclama doblemente esa ayuda, pues su vida toda, reglamentada por el qué dirán, por falsos prejuicios, por la moda, por consideraciones de toda especie y por sus ocupaciones, pide una ayuda para luchar contra su debilidad natural". [1904:5]

En realidad, la persistencia en la conceptualización de una cierta naturaleza y debilidad femenina no hizo más que esencializarla y en consecuencia someterla. En nombre de una supuesta naturaleza y debilidad femenina se ocultó la exclusión histórica de muchas mujeres.

Todas estas consideraciones generizadas tenían, también, un impacto diferencial de acuerdo a la clase social de pertenencia. Por ejemplo, A. G. Drachmann indica que "los ejercicios satisfacen las exigencias de la belleza como de la salud [...] La anemia y la nerviosidad son dos enfermedades con que tienen que luchar las niñas. Las dos se producen por falta de ejercicio y demasiada ocupación de la inteligencia y la fantasía. Son enfermedades que aparecen principalmente en las niñas de clase acomodadas". [1879] Romero Brest lo explica de la siguiente manera: "La educación física es tanto más necesaria cuanto más exigentes se hacen las condiciones de la vida intelectual moderna y tanto más deficientes son las condiciones físicas que nos crea la vida civilizada de los grandes centros población. Estas exigencias afectan por igual al hombre y a la mujer. En aquel, el cerebro tiende a absorberlo por completo en la lucha por la vida. En ésta, la vida sedentaria y de excitación psíquica constante, aunque de orden a veces banal, que le exigen





♦♦♦

los prejuicios sociales, agravadas por las madres ignorantes y los maestros rutinarios, contribuyen cada vez más a producir el inevitable desequilibrio orgánico que conduce paso a paso a la degeneración física y mental. Si se trata de la niña de clases sociales más elevadas, la actividad física se encuentra suplantada por las fuerzas de las



máquina, hasta para la locomoción y limitada por el aplastador prejuicio latino que impide correr y saltar a la que ha nacido rica; si de las mujeres de las clases inferiores, los hogares pobres y antihigiénicos, la alimentación escasa, el trabajo mental más intenso, las condenan también a vegetar y a consumirse lentamente en una fatiga constante". [1909a:12-13]

Lo particular es que en la intersección de las relaciones de género y clase figuran mayormente preocupaciones dirigidas a las mujeres y no a los varones.

En relación a la vestimenta y a los materiales la diferenciación contribuye a la configuración de cuerpos masculinos y femeninos. Se determina cómo debe vestirse el varón y la mujer (con qué tipo de ropa, los colores que más se adaptan a la actividad "masculina" o "femenina", la calidad de las telas, etcétera). Por ejemplo, en el texto de Watson se detalla que "un hombre no debe usar una capa española, mientras maneja un mayal o un par de mazas indias. Una mujer no debe hacer manteca cuando lleva anchas mangas colgantes ni caminar por calles enlodadas arrastrando las faldas. El vestido de la mujer es corto y ancha la falda, alcanzando sólo la mitad de la pantorrilla. Los calzones van hasta los tobillos. La tela es franela en todas las estaciones del año tanto para varones como para mujeres. El traje de caballero es suelto y cómodo. Si usan ropa de calle, los caballeros se quitarán sus levitas y las damas usarán tiras elásticas para levantar las faldas". [1887:22-23] La vestimenta además debía ser cómoda y decente, conveniente y adecuada, bella de forma y color, sencilla, genuina en armonía con la naturaleza. La belleza y la decencia son términos que definen cierta feminidad. Con relación a la vestimenta femenina todos los autores coinciden en mostrarla con todo el cuerpo cubierto.

Con relación a los materiales, básicamente las diferencias se fijan a partir del tamaño y del peso de los mismos, "mazas largas y mazas cortas están divididas para hombres y para mujeres y jóvenes. La diferencia radica en el peso y en la longitud". [Watson, 1887:148-149] Por último, la iconografía que se encuentra predominantemente presente en los textos prácticos muestra dibujos y/o fotografías de varones y en menor medida mujeres ilustrando los ejercicios explicados. La elección de ilustraciones de mujeres o de varones no es aleatoria, sino que están vinculadas a ciertas cualidades ligadas "imaginariamente" a lo masculino o a lo femenino.

Todo ello reforzó el proceso de construcción de masculinidad y feminidad. En este proceso la diferencia entre los colectivos varones y mujeres (y al interior de cada uno de ellos) se construyó como sinónimo de desigualdad siendo la jerarquía el punto de sustentación de este escenario de asimetría y sujeción.

Cuerpos situados: geometría espacio-temporal

Con la modernidad, tal como desarrolla Foucault [1994], "nace un arte del cuerpo humano, que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades sino a la formación de un vínculo, que en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil y al revés. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone". Tal como se establece en *Vigilar y castigar*, la disciplina fabrica cuerpos

sometidos y ejercitados, cuerpos "dóciles". La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). Es decir, se disocia el poder del cuerpo, se hace de este poder una "aptitud, una capacidad" y la convierte en una relación de sujeción estricta.

La educación física, la gimnástica higiénica, la gimnasia, el juego, el ejercicio y las rondas se reseñaron en los textos indagados como el medio privilegiado para educar íntegra y totalmente a las personas, adoptando un tratamiento diferenciado según se tratara de un niño, de una niña o de mujeres y hombres adultos y para ello, se indica su realización en un espacio determinado: la institución escolar.

La escuela, en tanto institución de encierro, se configura como el espacio capaz de imponer un nuevo orden corporal. Y en esta configuración espacial a cada individuo le corresponde un lugar; y en cada emplazamiento un individuo. El espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos que hay para repartir. Se trata de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. La disciplina organiza un espacio analítico.

Específicamente, la institución escolar supone la distribución rigurosa de los cuerpos no solo en el espacio áulico sino también en otros destinados a la enseñanza. Al igual que el salón de clases, el lugar donde se realiza la actividad física se constituyen como una tecnología que se diseña a partir de una cuadrícula en la que cada celda le corresponde un cuerpo, todos vigilados por un adulto que ocupa el lugar del que sabe. La metodización de la enseñanza construye una geometría espacio-temporal. En la misma, el grupo no era una masa indefinida sino que se ubicaba en un espacio que era serial. Vale decir, un lugar para cada uno, una persona por cada lugar. El todo constituía una serie que tenía sentido como conjunto en un orden particular, en donde la cuadriculación del espacio escolar fijaba los cuerpos de acuerdo al lugar que ocupaba en la relación de saber-poder.

En el caso de la educación física, Watson establece explícitamente que "el salón de calistenia debe estar rayado o ataraceado. Las líneas han de estar separadas por treinta pulgadas, a lo largo del salón y a lo ancho del salón. Cada intersección determina un sitio [...] el modo preferible es, después que el instructor tiene arreglada las filas, formar toda la escuela en dos divisiones iguales, todas las líneas impares, de lado a lado, constituyen la primera división; y las líneas pares, la segunda. Entonces una división descansará mientras la otra estará en ejercicio". [Watson; 1887:21] Si se utilizan otros espacios no demarcados tales como los patios que dispone la escuela, las galerías y corredores o el área del terreno donde este la plaza de ejercicios físicos, la distribución de los cuerpos sigue encuadrada con la misma lógica "cuando la hora del ejercicio ha llegado, la orden es Clase a Formar; enseguida, los estudiantes se colocan frente al instructor, según las estaturas, cada uno al lado del otro en una fila, tan cerca como para tocarse ligeramente con los codos, pero dejando bastante espacio para que los brazos puedan moverse". [Watson; 1887:16]

Una vez ubicado el cuerpo infantil en el espacio especificado, el modelo de enseñanza se basaba en la imitación o copia del ejercicio desde el instructor hacia el alumno. Siguiendo a Bancroft [1904], "cuando se toma por primera vez un nuevo ejercicio, la maestra ejecutará el movimiento ante la clase, para que los alumnos, dándose cuenta de él lo ejecuten por imitación y no por explicaciones verbales que le sean dadas [...] por medio del método imitativo los resultados serán más rápidos y no se perderá la atención". [1904:1123] En este modelo pedagógico-didáctico, predomina esencialmente el binomio imposición/aceptación. En el marco de los ejercicios físicos, se tendía claramente al control y a la vigilancia del cuerpo infantil, en el proceso de escolarización. El docente era quien ejercía la "vigilancia" del comportamiento de los alumnos. Su efecto se producía a través de la mirada del maestro, quien cuidaba que cada uno ocupe el lugar exacto asignado por la institución escolar. Para ello, se recurre a una de las estrategias centrales de la propuesta instaurada, en esta pedagogía: la voz de mando (voz de prevención o atención, voz preparatoria y voz de ejecución). La misma permitió prescribir no sólo cuando debían realizarse los movimientos y como hacerlos, sino también prevenir y corregir aquellas ejercitaciones incorrectas o equivocadas. Como afirma Watson, "el instructor jamás les exige (a los alumnos) 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". [1887:18]

Queda claro que, la posición del alumno es la de repetir y aceptar todo aquello que el docente o instructor propone. Como afirma Gordon: "el alumno debe ser disciplinado [...] y

debe habituarse a la subordinación y absoluta obediencia racional, al sentido de la palabra o de la música, conforme a las indicaciones del maestro". [1913:45] En relación con lo anterior, Thamier indica que el "profesor establece una buena base de orden y disciplina para lograr desarrollar lecciones de Gimnasia con éxito. La desorganización y la poca disciplina influyen perniciosamente en el espíritu de los escolares y hacen peligrar esa enseñanza. [...] El orden, la disciplina y el hábito por los trabajos de gimnasia elemental tiene en su contra la tendencia del niño que prefiere jugar, correr, disfrutar la libertad, no verse cohibido por las exigencias de la educación". [1907:13] Hay una necesidad de codificar el espacio, hay una necesidad de vigilar y de crear un espacio útil.

La organización de un espacio serial fue una de las grandes mutaciones técnicas de la enseñanza. Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos; ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar y de recompensar. Los cuerpos no son ubicados al azar "en cualquier sala de ejercicio escolar, los estudiantes tendrán asientos asignados solo con referencia a las estaturas; aquellos que sean más pequeños se sentarán más cerca de la plataforma del maestro". [Watson, 1887:20] Para reforzar que cada uno ocupe el lugar asignado además se recomienda al docente a cargo que "antes de dar principio a las lecciones se clasificarán por estaturas, haciendo una lista con éstos con el objeto de recordar exactamente la ubicación de cada uno. Se les indicará a los bajos deben formar a la derecha siendo ahí la colocación habitual para toda formación". [Thamier; 1907:31] Pero esto no es suficiente, se especifica también que se "les hará presente recordar al compañero inmediato que tendrán a la derecha y a la izquierda durante el curso del año".

Otras especificaciones efectuadas en relación al espacio en los textos relevados indican además que, si bien hay coincidencia que toda clase de gimnasia debe tener lugar al aire libre, en los distintos autores indagados aparecen recomendaciones con criterios de evidente "inspiración higienecista". [Pedregal Prida, 1895:134] Estos criterios aluden por ejemplo, a prácticas recomendables de ventilación del espacio para que los niños que se reúnen en el tiempo destinado al ejercicio físico puedan respirar aire puro cuando se realiza en lugares cerrados "antes que las niñas empiecen la gimnasia, debe ventilarse bien la sala, que se ocupa para esta, lo que debe repetirse, si hay más partidas que una después de la otra deben ocupar la misma sala. Hacer los ejercicios del cuerpo en una sala caliente y llena de aire malo será enteramente mal entendido y eludiendo el efecto que se quiere obtener. En el verano deben las ventanas ser abiertas, en el invierno es una temperatura de 10° a 12°, la más aparente". [Drackmann; 1879:VII] A fin que, la educación física pueda introducir los efectos deseados "en la naturaleza intelectual y espiritual del hombre, como en su físico" es necesario no sólo que los movimientos tengan forma y orden de ejecución determinados, sino que también un tiempo determinado. La medida de tiempo está considerada de un modo especial, ya sea una serie de movimientos, sea un ejercicio ejecutado repetidamente según cierta ley o diferentes ejercicios siguiendo uno a otro en conformidad con una ley semejante, entonces tenemos un ritmo; los movimientos se hacen rítmicos, y los diversos impulsos se manifiestan como parte de cierta medida de tiempo. La marcha militar puede servir de ejemplo, la misma consiste en un movimiento principal, el paso ejecutado repetidamente, que siendo efectuado alternativamente por ambos pies, parece un doble movimiento, el cual con sus repeticiones produce el movimiento de pasear, y este al mismo tiempo se le mira en cuanto a ambos pies, y a las repeticiones, se convierte en marcha rítmica. Cada paso es parte de una medida que termina con la colocación del pie avanzado. [Watson, 1887]

Como cada movimiento simple envuelve cierta medida de tiempo, así los movimientos compuestos y aquellos que siguen el uno al otro, deben ejecutarse con cierta medida de tiempo o con tantas medidas consecutivas. En los textos se indica que es indispensable que el instructor o maestro divida cada clase de movimiento en sus elementos constituyentes y señalarlos en la ejecución contando, para que de esta manera el alumno tenga conciencia de sus acciones, "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, 1887:13] Una ejecución ordenada y exacta de los movimientos sólo se hace posible por un ritmo perfecto. Los autores coinciden que el mejor ritmo debe ser el octosílabo y que el modo más útil de asegurarlo es el uso de la voz y el más agradable, a través de la música instrumental tales como el uso del tamboril, de un triángulo, de la flauta, de la guitarra, del violín o del piano.

En la mayoría de los textos indagados aparecen apartados específicos para suministrar al docente de cómo debe dar las formas de ejercitar y establecer las voces de mando —atención, posición, movimientos y descan-

so— a través de la música instrumental.

La tendencia a la uniformidad se establecía ya que muchos estudiantes practicaban el mismo ejercicio bajo la dirección del instructor. En general, se prescribía un orden de los movimientos, siendo al principio más lentos y más acelerados al final. La regulación del tiempo llegaba al extremo, cuando el docente brindaba el descanso al final de cada parte de la lección.

Se presenta como fundamental la elaboración temporal de cada ejercicio. El ejercicio queda descompuesto en sus elementos; la posición del cuerpo, de los miembros, de las articulaciones se halla definida; a cada movimiento le están asignadas una dirección, una amplitud, una duración; un orden de sucesión está prescripto. El tiempo penetra el cuerpo, y con él, todos los controles minuciosos del poder. Por ejemplo, cuando el instructor indica para realizar ejercicio de hombros indica cada una de las posiciones del cuerpo hasta sus mínimos detalles. Cuando el docente indica a los alumnos primera posición, esto significa estar firmes con las manos al costado del cuerpo como en posición militar, pero con los codos un poco afuera y las palmas de las manos adentro.[11] Luego se establecen las órdenes restantes a saber: 1. Derecha; 2. Izquierda; 3. Alternativo; 4. Ambos. De acuerdo a estas indicaciones el alumno tenía que primero levantar el hombro derecho y bajarlo cuatro veces, luego a la segunda orden hacer lo mismo con el izquierdo. A la tercera, estas nociones se hacen alternativamente, primero con el derecho y luego con el izquierdo y a la última orden ambos hombros son levantados y bajados cuatro veces. [Watson, 1887:45]

Si el ejercicio propuesto se realiza con un objeto, como por ejemplo: palanquetas, aros, bastones, mazas indias, argollas, entre otros; los textos definen cada una de las relaciones que el cuerpo debe mantener con el objeto que manipula. Nada queda sujeto al azar. Como ejemplo, podemos citar un ejercicio con palanquetas: "A la orden, el estudiante en posición de firmes y con los brazos extendidos en línea con los hombros, tomará las palanquetas, mantenidas con la bola agarrada estando los dorsos de las manos hacia arriba. La clase de movimientos de esta posición se hará directamente a los lados, sin doblar las rodillas; primero a la derecha. La palanqueta tocará en el suelo con fuerza bastante para marcar el tiempo". [Watson, 1887:210]

Tomando los ejemplos de Watson, aunque se presenta como una constante en todos los manuales analizados, se puede visualizar: la programación del acto en la descomposición de cada uno de los elementos, la duración de cada movimiento ("el estudiante hará primero la noción prescripta en una dirección dada y recobrará la posición inicial, cuatro veces") y la ejecución de una serie de acuerdo a determinadas combinaciones. Las ordenes usuales de ejecución son: derecha (o frente), izquierda (o atrás), alternativo, ambos. Además de la variedad presentada existen otras combinaciones como "derecha, izquierda, alternativo, recíprocamente, ambos" o "derecha, izquierda, alternativo" o "derecha, izquierda, recíprocamente").

Es importante destacar que, no sólo hay un tiempo al interior de las actividades desarrolladas en las clases de ejercicios físicos, sino que éstos tienen establecidos un lugar temporal en relación con las restantes asignaturas. Como afirma, Romero Brest [1909], "las horas de la mañana serían dedicadas a las disciplinas mentales y las de la tarde a las físicas, en términos generales". [1909:17] En este punto, no hay plena coincidencia, algunos autores como Drachmann afirman que "es mejor hacer gimnasia una hora por la mañana, mejor la que cae en el medio del tiempo de la escuela, así que quede este se divide por la hora de gimnástica en dos iguales partes". [1879:VII] Tampoco hay coincidencia en la cantidad de tiempo que debe emplearse para la realización de las clases ni en la periodicidad de las mismas. Algunos sugieren veinte minutos todos los días y otros una hora, tres veces por semana.

Además del tiempo dedicado a la educación física como asignatura escolar, algunos autores indican que los recreos no deben ser interpretados como descansos ofrecido a los niños sino que se trata de un "cambio de trabajo" y especifican que "no se educa solamente en el aula, ahí donde el alumno en silencio y quieto escucha con mayor o menor atención la palabra del profesor; también hay necesidad de educar allí mismo donde el niño se ve libre". [Thamier, 1907:23] Una vez ubicados los niños en fila en los patios y galerías, las actividades propuestas son básicamente la marcha progresiva (un minuto de paso común, un minuto de paso común con aumento de cadencia y un minuto de paso de trote) y ejercicios de respiración (ejecución de inspiraciones y expiraciones profundas en posición de firmes).

Ritmado a voces de mando, el tiempo escolar aparece pautado con meticuloso detalle en cada una de las fases y movimientos. Las prescripciones describen no solo la duración de cada paso, sino incluso el espacio en el que ha de desarrollarse y el contenido y modo de acción. Toda una

partitura para una puesta en escena precisa y sin errores.

Esta geometría espacio temporal no tuvo un impacto equivalente en el varón que en la mujer. Por ejemplo, el tiempo se incardinó en forma diferente en la mujer que en el varón, o mejor dicho, contribuyó a configurar masculinidad y feminidad.

Si bien, los cuerpos masculinos y femeninos eran producidos por un fuerte disciplinamiento, éste tenía un impacto diferente mientras que, para las mujeres se buscaba una estimulación del ritmo en función de una determinada expresividad asociada al decoro, a la docilidad y al recato, en el hombre tiene como búsqueda la formación de la precisión, de la energía, del carácter, el coraje, la osadía y la virilidad. A modo de ilustración se puede citar el libro Gimnasia Higiénica para Niñas en el que se indica al respecto que "la maestra siempre se fija en que se ejecute con esmero y gracia y de ninguna manera militarmente". [Drachmann; VIII] Por el contrario, la eficacia y la vehemencia de los gestos con sus consecuencias a nivel del tiempo era más estimulado en el varón, como por ejemplo las marchas y los ejercicios militares.

La mayoría de los autores indagados hacen hincapié en acompañar ciertas prácticas físicas con música o cantos cuando son realizados por mujeres para que les resulte "entretenido" mientras que cuando son realizados por varones se enfatiza la precisión de las tácticas y reglas del ejercicio o del juego que se pretende realizar.

Para complementar, la información indagada en el relevamiento realizado, si se toman otras fuentes como los planes y programas escolares de educación física del nivel primario argentino del periodo de estudios, se establece una menor carga horaria en las mujeres con respecto a los varones. En general era media hora menos por semana ya que las mujeres no tenían permitido "experimentar" las marchas y los ejercicios militares.

En relación con el uso del espacio, también se establecen criterios diferentes cuando se trata de una niña que de un varón, si bien las mismas no son explicitadas, estás se visualizan en el uso que realizan cada uno de estos grupos en relación de los ejercicios propuestos. Los ejercicios prescriptos para las niñas son más estilizados, las mismas permanecen siempre de pie y se fomenta la realización de ejercicios de extensiones y equilibrios sobre la punta de los pies, flexiones y extensiones de brazos, entre otros. Pourteau indica por ejemplo, que después de los 8 años hay que establecer "pequeñas" diferencias en la educación física de la mujer. "No son ya los tironeos, las luchas y empellones, los saltos desordenados lo que más le conviene. Son juegos más sencillos, más fáciles y sobre todo, más suaves, lo que su índole reclama". [1897:137] Mientras que, en contraposición para los varones se prescriben ejercicios y actividades como por ejemplo, los juegos de lucha, los ejercicios de fuerza o los juegos de resistencia que evidencia una mayor utilización del espacio y un mayor despliegue de los cuerpos.

Construyendo cuerpos argentinos

Al analizar los saberes, tecnologías y discursos que los dispositivos de la Educación Física articulan para la producción de *cuerpos argentinos*,[12] a través de las ideas de nación, patria, raza, ciudadanía e identidad, presentes en los manuales analizados en este artículo, es necesario considerar tres puntos de partida básicos. En primer lugar, hay que pensar la situación histórica y social de Argentina entre 1880 y 1930. Las élites gobernantes habían buscado insistentemente una profunda integración de los objetivos y procesos económico políticos nacionales con el orden internacional hegemónico, lo cual se plasmaba concretamente en la integración y dependencia económica y cultural al mundo colonial británico.[13]

En segundo lugar, hay que destacar el proceso biopolítico de asimilación cultural y racial generalizado que desde la década de 1880 se va llevando a cabo en Argentina a partir de los procesos de inmigración masiva europea. Este proceso asimilador que tiene uno de sus pilares en la Educación Primaria, tiene su mayor auge en el periodo en que los manuales de este estudio fueron escritos. Dos ideas básicas obsesionan a Sarmiento como explicación de los males que han pesado sobre Latinoamérica: la herencia española y la mestización indígena. Estas circunstancias étnicas engendran la raza gaucha y los indígenas a caballo que dan como resultado la anarquía política y el caudillismo. Como único remedio para regenerar la sociedad Argentina, Sarmiento[14] propuso la educación pública y la inmigración europea. "Por medio de la primera debía renovarse la cultura de la población nacional, sembrando orientaciones morales y disciplinando el carácter en la acción. [...] La regeneración de la raza argentina, por la sustitución progresiva de nuevos elementos étnicos europeos al mestizaje hispano indígena, enardecía su entusiasta optimismo." [José Ingenieros, 1916]

En tercer lugar, es fundamental considerar que todo este proceso debe hacerse de acuerdo a principios científicos. Uno de los pensadores que permite amalgamar científicamente todos estos contextos (económico, político, social, científico e individual)

tan diferentes es Herbert Spencer [1938], cuyo pensamiento era muy influyente a fines del siglo XIX entre los intelectuales argentinos. En su filosofía, el evolucionismo y el naturalismo enmarcan una lógica objetiva por la cual "la experiencia empírica determina el conocimiento, las sensaciones son relativas y constituyen la base del pensamiento, la realidad es única, todo fenómeno responde a un determinismo riguroso, toda la realidad evoluciona permanentemente". [Ingenieros, 1916:24] La lectura de la sociedad se efectúa a partir de ideas evolucionistas, que implicaban un desarrollo de la sociedad hacia un progreso inevitable, mediante la adaptación humana al medio natural y social y por la extinción de los no adaptados. Se encuentra aquí una fuerte impronta darwiniana, visible en los conceptos de raza, medio, lucha por la vida y supervivencia de los más aptos.

A partir de este marco, se puede analizar cómo la educación física contribuyó a crear las formas corporales que se definieron y legitimaron como ideales para la identidad argentina. De acuerdo a Foucault [1986], la consideración moderna de individuo como fuerza de trabajo sólo es posible si previamente éste ha sido sometido a un sistema de sujeción, para la producción de cuerpos dóciles a través de una "tecnología política del cuerpo", difusa, fragmentaria, hecha de procedimientos inconexos, no localizable en una única institución y cuya coherencia lo es a posteriori por sus resultados. Este sometimiento, puede no ser premeditado y aunque puede ser físico, no se realiza por la violencia o la ideología, siempre es sutil y está apoyado en una microfísica. [Foucault, 1992] A partir del siglo XVII, surge así la sociedad disciplinaria, la cual conlleva una "anatomía política" que a través de técnicas y dispositivos normalizan los cuerpos y los convierten a la vez, en objetos de conocimiento. Estas tecnologías que en principio aparecen como punitivas, se exportan a otras instituciones como el taller, el cuartel y la escuela, utilizando metodologías comunes: vigilancia jerárquica, sanciones normativas y procedimientos de examen. El poder no funciona ya restrictivamente sino en su carácter positivo, haciendo entrar a los cuerpos dentro de maquinarias y a la fuerza dentro de economías.

La educación física, entonces, puede ser considerada parte del gran dispositivo[15] de la educación, siendo su misión el trabajo específicamente focalizado en la producción de regímenes corporales normalizados. A través del análisis de los manuales, se detectan cuatro componentes comunes que pueden ser incluidos como elementos esenciales del dispositivo de la educación física. Estos cuatro componentes son: 1) la creación de un saber original, a través de la definición del sistema argentino de educación física; 2) la prescripción de las actividades físicas a desarrollar en las clases; 3) los procesos fisiológicos y biológicos concomitantes; 4) la formación de una personalidad y un carácter nacional como resultado. Cada uno de estos componentes será presentado a continuación.

El sistema argentino de educación física es definido por los diferentes autores de manuales, a partir de una crítica inicial a los sistemas extranjeros, aunque retoma muchos aspectos de la gimnasia sueca. Franco [1926] rechaza de manera descalificatoria a la gimnástica metodizada, propia de algunos países europeos, ya que es monótona, aburridora, torturante, depresiva, tiene movimientos ficticios, en posiciones forzadas y antinaturales, es anti-fisiológica, es ineficaz para el cultivo higiénico del cuerpo, sin valor educativo ni utilitario. La crítica a los sistemas extranjeros se hace más explícita en el caso de Romero Brest: "He rechazado en mi enseñanza la aplicación en nuestras escuelas, del sistema francés de educación física por ser anti-fisiológico, del alemán por su carácter de fuerza y militar que no ha perdido del todo desde su origen; del inglés por no ser adaptable a la gradación y de difícil aplicación en nuestras escuelas por las condiciones locales; y del sueco, 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, 1903b:57]

La propuesta del sistema argentino de educación física es taxativa en Gordon "si el Sistema Argentino de Educación Física preconiza la ronda como elemento capaz de educar, es persiguiendo condiciones físicas, morales, sociales e intelectuales, que son las que redondean la educación integral". [Gordon, 1913:16] También Romero Brest declara que "es necesario uniformar la enseñanza en toda la extensión de la República" [1903b:10] y define como esencial que: "Nuestro sistema tiene por base la clase de gimnasia y por medio los juegos y ejercicios gimnásticos al aire libre". [1903b:60] Este sistema argentino debe ser: racional, integral, higiénico y moral. Estas características esenciales están estrechamente imbricadas entre sí, de manera que no se deberían separar. Así lo afirma Thamier: "Existe una estrecha relación entre lo físico y lo moral y así como una buena alimentación, cuando los organismos vegetativos están sanos, aumentan las energías y acrecientan las facultades sensoriales e intelectua-

les, los ejercicios físicos a su vez contribuyen a activar las funciones más importantes de la economía animal". [1907:10] Similarmente, Romero Brest destaca que "la plaza de ejercicios físicos bien dirigida es a la vez una escuela del carácter, una escuela de moral". [1903b:84] Según Franco el juego "es escuela de solidaridad y de educación recíproca". [1926:20] Otros adjetivos y características que son utilizados en los manuales para orientar el diseño del sistema argentino lo definen como: científico, lógico, sencillo, equilibrado, con sentido de lo fisiológico, con fines higiénicos, recreativos, educativos, con actividades naturales y concretas de empleo usual, con juegos.

El segundo componente que formaría parte del dispositivo de educación física son las actividades prescritas que los alumnos deben realizar en el espacio de la clase, dirigidas y controladas por el docente. Hay tres grandes tipos de actividades indicadas para los alumnos de nivel primario. 1) Los ejercicios físicos que ejercitan diversas partes del cuerpo y constituyen cierto tipo de gimnasia.[16] 2) Juegos, que pueden ser libres u organizados; 3) Ronda, que incluye gimnástica más canto y/o recitado.[17] La realización de todas estas actividades está precisamente explicitada en los manuales y debe hacerse de acuerdo a procedimientos que regulan y controlan las actitudes, movimientos, gestos, posturas, posiciones y sentimientos, que deben poner en acción tanto los alumnos como los docentes.

El tercer componente son los procesos fisiológicos y biológicos concomitantes. [Ficher, 1916:4-5] Entre éstos son fundamentales: la excitación fisiológica de la circulación, de la respiración, de los músculos, de las masas musculares, y su posterior regularización. Esta activación de lo fisiológico sirve para producir varios efectos, por ejemplo: "Reorganizar sinérgicamente el cerebro por medio del estudio sintético y analítico de la mayor suma de prácticas y experiencias que la vida nos ha dado, e intensificando las funciones del organismo en general, para contribuir al mayor estado de resistencia". [Gordon, 1913:17] También se busca que el alumno "aprenda a respirar" por eso siempre la clase se hace al aire libre. A partir de la aceleración de la circulación todo el organismo recibe sangre renovada, siendo esto un factor que permite compensar los funcionamientos más predominantes del *temperamento*[18] de cada tipo de alumno, que son clasificados en: nerviosos, sanguíneos, biliosos, linfáticos. [Thamier, 1907:15-16] Todos estos procesos al ser repetidos a lo largo del tiempo permiten desarrollar el tórax amplio, mayor desarrollo de los pulmones, produciendo formas corporales más bellas, fuertes, resistentes y morales. [Gordon, 1913] Esta fundamentación tiende al logro de un tipo de raza argentina.

El cuarto componente es la formación de una personalidad y un carácter nacional como resultado. La educación física, apoyada en actividades cotidianas y en el juego es una actividad social y por lo tanto, fuente de educación moral. Los alumnos aprenden a ser, por un lado ordenados, atentos, capaces (efectos directos del dispositivo disciplinar); y por otro lado caballerosos, correctos, honestos, inteligentes, cultos, luchadores, solidarios, combativos, competidores, resueltos, enérgicos y viriles para los varones y decorosas, recatadas, elegantes, expresivas, etcétera, para las mujeres (en la práctica de juegos, ejercicios físicos, gimnasia o rondas). Con relación al carácter y a la identidad, aparecen las características que construyen la nacionalidad argentina: ser buen ciudadano, ser buen padre de familia, con amor a la patria,[19] con hábitos de trabajo, con individualidad para actuar con sus propios medios de lucha. Thamier afirma al respecto que "nuestro país, quizá sea el que más necesite de la educación del carácter, debido a la diversidad de razas que lo pueblan. Seguramente no será recogido inmediatamente el fruto, pero; buena es nuestra tierra, no es toda mala la 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". [1907:12]

La argumentación claramente racista que utilizan los autores en este cuarto componente, toma como modelo a la raza blanca europea y propone la supresión por vía de la asimilación de la raza criolla. Así actúa Thamier [1907] al comparar continuamente a nuestra raza con la inglesa: "Todos sabemos que los juegos al aire libre son estimulantes, vivificantes y predisponen al espíritu a la combatividad; esos tonos, aparte de sus efectos fisiológicos son bien aprovechados en los países cuyo temperamento tiene por base linfáticos y a los biliosos más que a nerviosos y sanguíneos y de ahí resulta que los pueblos anglosajones aprovechen en todas sus fases los juegos, el *foot-ball*, el criquet, el polo, etcétera, por cuanto cuentan en su haber el carácter y la educación esencialmente práctica y respetuosa y la educación de la familia es otra fuente de importantes recursos prestando una grande ayuda a los institutos y colegios". En otro párrafo también deja ver su rechazo a la cultura del gaucho "de 13 a 20 años, si se quiere mejorar el tipo nacional si se gusta ver la juventud entregada

a juegos viriles más que al fomento de la raza caballar, de los carritos, etcétera. Si en nuestra campaña queremos desterrar el facón y la pulpería con todos sus vicios foméntese estas asociaciones de gimnasia y de *sport*". [1907:19]

Haciendo una evaluación general de la tecnología política de los cuerpos en la que estos manuales de educación física tomaron parte, se ve que el dispositivo analizado hasta aquí contribuyó a crear un cuerpo normalizado como buen ciudadano (varón), útil, productivo, obediente, dócil, sano, racional y argentino que necesitaba el naciente estado moderno nacional integrado al sistema económico mundial del colonialismo británico y una mujer que sea el complemento del ciudadano varón. Sin embargo coexisten junto a estos elementos otras características que se buscaron como ideales del argentino a nivel de su corporalidad. Como ya se señaló, el argentino es diferente de las otras nacionalidades, por esto fue necesario crear un sistema de educación física argentino. También se destacan las características de combatividad y luchador pero sobre todo resulta muy significativo que se buscara la cualidad de independiente.[20] ¿Por qué habría de buscarse una personalidad independiente en un contexto socio político de copia cultural e integración política y económica internacional?

Esta aparente contradicción puede ser explicada si se reflexiona que el cuerpo no es sólo un lugar de disciplinamiento, sino también un lugar de resistencia. Los últimos trabajos de Foucault [1993] acerca del cuerpo investigaron la interfase entre tecnologías de dominación de otros y tecnologías de dominación del yo, llegando a la idea que una teoría de la dominación debe comenzar con el cuerpo dominándose a sí mismo. [Gosende, 2001] Desde el punto de vista de la sociedad se puede entender a la dominación como impuesta, pero para entender su efectividad es necesario entender a la dominación como una elección. Sólo los cuerpos pueden hacer algo a otros cuerpos. Lo que es hecho sobre un cuerpo depende de lo que ese cuerpo hace sobre sí mismo. Es decir, que los cuerpos si bien son construidos por el poder, deben estar internalizados como deseos o ideales en los propios sujetos. La búsqueda de independencia debe ser entendida no como una realidad política sino como una realidad psíquico-social, como formando parte de la ilusión, utópica y hasta ficticia, de pensar en cuerpos de ciudadanos de una nación independiente. Esto permite pensar que tanto los autores de los manuales, como sus lectores, los maestros, tuvieron cierto compromiso con este ideal de libertad y de grandeza de la nación argentina, ya que era necesaria su actuación como modelos que forman parte del dispositivo de transmisión escolar detallado más arriba.

Consideraciones finales

Una de las primeras particularidades que se pueden destacar en los textos y manuales que hacen referencia a los ejercicios físicos (la gimnástica higiénica, la gimnasia y el canto, el juego, las rondas, la gimnasia metodizada, etcétera) en el periodo fundacional de fines del siglo XIX y primeras décadas del XX, es que los mismos no fueron objeto de regulación por parte del Estado Nacional; no obstante parte de los materiales que se han registrado han sido puestos en circulación por mecanismos implícitos, o más bien sutiles, que emanaban de éste.

Una segunda particularidad es que todos los textos estuvieron dirigidos a docentes y otros actores que ocupaban el lugar de poder-saber, no registrándose textos dirigidos a los alumnos/as. En los mismos estaban claramente delimitados el lugar del docente como el poseedor del saber, el lugar del alumno/as como receptor y ejecutor de las ordenes establecidas por el docente o quien ocupará ese lugar y el método a ser utilizado destacándose la imitación a través de la instrucción simultánea.

Una tercera particularidad presente en todos los materiales analizados es aquella referida a la construcción diferencial del alumno varón y de la alumna mujer. Pero la diferencia está construida desde la jerarquía y la esencialización de cierto universo kinético y moral exclusivo y excluyente para cada uno de los colectivos. Los límites estaban claramente demarcados. Cruzarlos era convertirse en un sujeto pedagógico anormal y/o desviado.

Una cuarta particularidad es que las subjetividades generizadas estaban pensadas en una geometría espacio temporal específica. Cada cuerpo en su lugar y cada lugar para un cuerpo. Cada cuerpo con un ritmo individual pero a la vez homogéneo. La vigilancia y la corrección de dicho escenario se imponían como natural.

Una quinta particularidad es que a todo ello se le agregaba la búsqueda de un cuerpo argentino, configurado desde las ideas de nación, patria, raza, ciudadanía e identidad. La construcción de estos cuerpos argentinos estuvo avalada por el pensamiento naturalista y evolucionista, tan típico de este periodo.

Todo lo analizado hasta aquí ha contribuido a la conformación de un proceso civilizatorio que, en términos educativos, persiguió el ideal de formar al buen ciudadano (varón), útil, productivo, obediente, dócil, sano, y racional que necesitaba un Estado

moderno, siendo la mujer su complemento. Para consolidar este proceso, los ejercicios físicos se convirtieron en una táctica necesaria, dentro de una estrategia más general, para la construcción de un cuerpo apto para el trabajo, para un determinado estilo de vida moral y para la defensa del territorio nacional. ♦

Notas

[1] A pesar de no estar dirigidos explícitamente a un solo nivel de enseñanza, muchos de los textos y manuales de ejercicios físicos estaban destinados al nivel primario.

[2] José María Torres, quien fue dos veces director de la Escuela Normal de Paraná desde 1876 hasta 1885, y de 1892 a 1894, realizó la traducción del *Manual de calistenia y gimnasia: libro completo de ejercicios para escuelas, familias y gimnasios,* cuyo autor fue J. Madison Watson. Dicho Manual tuvo una fuerte presencia en el ámbito educativo ya que fue editado, por lo menos, cuatro veces entre los años 1887 y 1899. Asimismo ha sido mencionado por varias revistas de educación argentinas de la época.

[3] Romero Brest ha tenido una fuerte influencia en la Educación Física Argentina. Ha sido el primero en organizar cursos para formar docentes en educación física y fue el creador del Método único de Educación Física Argentino. También fue director del I.N.E.F. de la República Argentina.

[4] Con relación a estos libros, no se posee información acerca de su circulación en los ámbitos educativos argentinos por no estar referenciados por ningún mecanismo de regulación estatal.

[5] La educación física de dicho periodo ha pasado por diferentes denominaciones: gimnasia, gimnasia calisténica, ejercicios físicos, gimnasia y ejercicios militares, actividades físicas, educación física, etcétera. Cada término configuró órdenes corporales diferentes.

[6] Ley 1420 de Educación Común, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1884, artículo 57 inciso 15.

[7] Ley 1420 de Educación Común, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1884, artículo 57 inciso 15.

[8] También en el Archivo Histórico de la ciudad de La Plata se ha registrado la oferta de libros de educación física por parte de la Dirección General de Escuelas de la Prov. de Bs. As., como por ejemplo, el texto *Gimnasia higiénica para niñas* en el año 1879.

[9] Sólo por mencionar algunas: economía doméstica, labores de mano, puericultura, nociones de agricultura y ganadería, ejercicios militares, moral y urbanidad, trabajo manual, etcétera.

[10] Como afirma Drachmann en el libro *Gimnasia higiénica para niñas en la escuela y en casa de familia* del año 1879 "la gimnasia para varones tiene 100 años, la de las niñas sólo 30".

[11] El autor además explica cuestiones fisiológicas relativas a la posición indicada "La clase de movimientos según esta posición pone en juego los músculos que levantan los hombros y las costillas superiores y ensancha hacia arriba la cavidad del pecho. Es de gran servicio en casos de consunción incipiente y en la paralización parcial de los músculos del hombro". [Watson, 1887]

[12] Si bien el concepto no existe como tal en la bibliografía, creemos que el análisis que se hace en este apartado justifica su utilización.

[13] Sarmiento escribe en Argiropolis (1850): "Hoy hay cien mil europeos en el Río de la Plata; dentro de cinco años habrá un millón. [...] Los pueblos civilizados se atraen y se buscan por afinidades de costumbres, de creencias, de clima, de idiomas. [...] La emigración al Río de la Plata será, por eso, latina. [...] Francia la representa en el mundo civilizado [...] y Francia debe pensar que el Río de la Plata será para las razas latinas lo que Estados Unidos para las anglosajonas".

[14] Ya en Facundo (1845), Sarmiento había escrito "el elemento principal de orden y moralización que la República Argentina cuenta hoy es la inmigración europea...y si hubiera un gobierno capaz de dirigir su movimiento, bastaría por sí sola a sanar, en diez años no más, las heridas que han hecho a la patria los bandidos". [Sarmiento, 1845:317]

[15] Se entiende por dispositivo "conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas". [Foucault, 1984:128]

[16] Por ejemplo, Ejercicios: de cabeza y cuello, hombros y brazos, tronco, miembros inferiores, abdominales, etcétera.

[17] En este periodo las prescripciones casi no incluyen los deportes los cuales ingresan en la currícula escolar argentina del nivel primaria a fines de la década del 30.

[18] Se define *temperamento* como la disposición proporcionada de un conjunto de funciones que establecen el predominio de la sangre, de los nervios, de la bilis o de los humores linfáticos y que determinan en el transcurso de la vida la modalidad fisio-psicológica del individuo; siendo la *constitución* aquello que cada individuo tiene en mayor o menor grado de robustez o vitalidad. De la constitución nace lo que se llama estado que permite que se lo clasifique en sano o morboso. [Thamier, 1913:15] Este autor, utilizando una fisiopsicopatología infantil sencilla, divide a los alumnos en el espacio áulico de acuerdo a si poseen temperamento nervioso, sanguíneo, bilioso o linfático lo cual a su vez genera cuatro tipo de personalidades diferenciadas y recomienda finalmente cuales son los ejercicios más saludables para cada grupo.

[19] "Es por la patria que trabajamos cuando parezca que jugamos" Guth Muth, citado por Gordon. [1913:19]

[20] "La obligación de la escuela es formar el carácter nacional, despertar el amor a la patria, crear hábitos de labor y lucha, desarrollar la solidaridad social, despertando un instinto único que marque el timbre de nuestra nacionalidad, al más alto tope de nuestra independencia". [Gordon, 1913:19]

Bibliografía

Aisenstein, A., (1995). *Currículum presente. Ciencia ausente. El modelo didáctico en la educación física: entre la escuela y la formación docente*. Tomo IV, Miño y Dávila, Bs. As.

— (1999). "La educación física en la escuela primaria (1880-1930)" en Ascolani, A., (comp.) *La educación en Argentina. Estudios de historia,* Ediciones del Arca, Rosario.

Barroso, R., Manolakis, L., Scharagrodsky, P., (2003). "La educación física en los manuales y textos escolares: sobre los ejercicios físicos o acerca de cómo configurar cuerpos útiles, productivos, obedientes, dóciles, sanos y racionales (1880-1930)", en *Revista Brasileira de História da Educação (RBHE)*, nº 5, jan.-jul 2003 (en prensa).

Bertoni, L., (1992). "Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891", en *Boletín del Instituto de*

Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani", Bs. As., 3ra. Serie, nº 5.
Foucault, M., (1986). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, Madrid.
— (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta, Madrid.
— (1993). *La historia de la sexualidad: el uso de los placeres*. Siglo XXI, Madrid.
—. (1984). "El juego de Michel Foucault." En *Saber y verdad*, La Piqueta, Madrid.
Gosende, E., (2001). "Foucault y el poder." En *Historia de la sexualidad.* Dirección de Publicaciones, Facultad de Psicología, UBA.
Heller A. y Feher F., (1995). *Biopolítica: la modernidad y la liberación del cuerpo*. Península, Barcelona.
Herrera C. y Buitrago, B. (2001). "Manuales escolares de educación física para la escuela primaria en Colombia entre 1870 y 1915", en Ossenbach, G. y Somoza, M. (eds.). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina,* UNED, Madrid.
Ingenieros, J., (1916). *Las ideas sociológicas de Sarmiento. Obras Completas*. Tomo VI, Mar Océano, Bs. As., pp. 212-243.
— (1961). *Principios de psicología. Obras completas.* Mar Océano, Bs. As.
Lamas, M., (comp.) (1996). "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género." En *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Porrúa, México.
Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1881 a 1930). Monitor de la Educación Común. Buenos Aires.
Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Ley 1420 de Educación Común, 1884.
Narodowski, M., (1994). "Cuerpo infantil y escolaridad moderna", en *Revista Reflexao,* nº 58, Campinas.
— (1994). *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Aique, Bs. As.
Narodowski, M. y Manolakis, L., (2001). "Estado, mercado y textos escolares. Notas históricas para un modelo teórico." En *Revista Educación y Pedagogía*, Colombia (en prensa).
—. (2001). "Defending the "argentine way of life". The State and the school in Argentina (1884-1984)", *Paedagogica Historica. International Journal of History of Education.*
Puiggros, A., (1990). *Sujetos, disciplina y currículum* (1885-1916). Galerna, Bs. As.
Santa Cruz, M., Femenias, M. y otras, (1994). "Aportes para una crítica de la teoría de género." En *Mujeres y filosofía (I). Teoría filosófica de género,* CEAL, Bs. As, pp. 47-58.
Saravi Riviere, J., (1986). *Historia de la educación física argentina. Siglo XIX*. INEF, Bs. As.
—. (1998). *Aportes para una historia de la educación física,* (1900-1945). IEF, nº 1, Bs. As.
Sarmiento, D. F., (1845). *Civilización y barbarie. Vida de Juan Facundo Quiroga. Obras Completas (1948-1955)*. Luz del Día, Bs. As.
— (1850). *Argirópolis o la capital de los Estados Confederados del Río de la Plata. Obras Completas*. Tomo XIII (1948-1955), Luz del Día, Bs. As.
Scharagrodsky, P., (2002). "El padre de la educación física argentina: Formación de hombres / Formación de mujeres (1900-1940)." En *Revista Universidad de Medellín*, nº 74, pp. 103-125.
— (2001). "De la testosterona a la virilidad: visibilizando una política escolar generizada." En *Revista EF&C*, nº 5 (revista de educación física y ciencia), Universidad Nacional de La Plata, La Plata, pp. 78-90.
Scott, J., (1986). "Gender: a Useful Category of Historical Analysis", en *American Historical Review 91,* pp. 1053-1075.
Spencer, H., (1938). *Social evolution and social duty.* En Various Fragments, Londres.

Libros y manuales

Bancroft J. H. "Gimnasia escolar sin aparatos. Sistema de ejercicios físicos para las escuelas." En Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1904). *Monitor de la Educación Común*, revistas nº 378, 379, 380, pp. 1116-1155; 1196-1225 y 1326-1368, Buenos Aires.
Demeny. "Ensayo de un método positivo de educación física." En Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1907). *Monitor de la Educación Común*, revistas nº 418, 419 y 420, pp. 221-2, Buenos Aires.
Drachmann, A., (1879). *Gimnasia higiénica para niñas en la escuela y en la casa de familia*. Librería de L. Jacobsen y Cía., Bs. As.
Ficher, J., (1916). *La educación física racional, sus bases científicas y pedagógicas*. Imprenta Bolívar, Sucre.
Franco, P., (1926). *La educación física en la escuela primaria*. Buenos Aires.
Gordon, M. L., (1913). *Rondas escolares: sus condiciones pedagógicas y fisiológicas.* Tomo 1, Talleres Gráficos La Popular, La Plata.
Pedregal Prida, F., (1895). *La educación gimnástica*. Imprenta de los hijos de M. G. Fernández, Madrid.
Pourteau, S., (1897). *Breves reflexiones sobre la educación física*. Imprenta Helvetia, Bs. As.
Romero Brest, E., (1903b). *Cursos normales de educación física (sus resultados)*. Las Ciencias Librería y Casa editora de Nicolás Marana, Bs. As.
— (1903a). *Educación física de la muger* [*sic*]. Las Ciencias Librería y Casa editora de Nicolás Marana, Bs. As.
— (1905). *Curso superior de educación física. Tomo I: Bases fisiológicas de la educación física*. Las Ciencias Librería y Casa editora de Nicolás Marana, Bs. As.
— (1905). *Curso superior de educación física. Tomo II: Pedagogía y práctica de la educación física*. Las Ciencias Librería y Casa editora de Nicolás Marana, Bs. As.
— (1909a). *La educación física en la escuela primaria. Su organización y sus resultados*. Imprenta de Obras de E. Spinelli, Bs. As.
— (1909b). "La educación física y los accidentes callejeros", en *Revista de la Educación Física*. Año I, nº 6, Bs. As., pp. 342-354.
— (1911). *Pedagogía de la educación física*. Cabaut y Cía., Bs. As.
— (1917). El Instituto Nacional Superior de Educación Física. *Antecedentes, organización y resultados*. Cabaut y Cía, Bs. As.
Thamier, A., (1907). *Educación física: guía teórico-práctica del profesor.* Talleres Gráficos Sola y Franco, La Plata.
Watson, J., (1887). *Manual de calistenia y gimnasia para las escuelas, familias y gimnasios*. Imprenta Biedma, Bs. As.
Wernicke, B., (1904). *Juegos escolares para las escuelas de niñas*. Ángel Estrada y Cía. Editores, Bs. As.

