



Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Secretaría de Posgrado

---

**DEL DICHO AL HECHO (Y VICEVERSA). EL LARGO TRECHO DE LA CONSTRUCCIÓN  
DEL CAMPO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN  
ARGENTINA.**

**LEGALIDADES, LEGITIMIDADES, DISCURSOS Y PRÁCTICAS EN LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE SU  
OFICIO ENTRE FINALES DEL SIGLO XIX Y EL PRIMER TERCIO DEL XX.**

Mg. Eduardo Galak

eduardogalak@gmail.com

Tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencias Sociales

Director Dr. Ricardo Crisorio, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Co-director Dr. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, Universidade Federal de Minas  
Gerais (Brasil)

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
<b>LIBRO PRIMERO</b>	
Del sintagma al oxímoron. Historias de la educación física y la Educación Física argentina a finales del siglo XIX y principios del XX.....	16
<b>CAPÍTULO I</b>	
La educación física, la Ley 1.420, la Educación Física y la invención del curriculum específico.....	19
1.1.- Educación intelectual, moral y física. Spencer, la ciencia y la política.....	24
1.2.- Gimnástica y <i>educación física</i> . Platón, educación y política.....	32
1.3.- El sintagma <i>educación física</i> y los “procesos de normalización”.....	36
<b>CAPÍTULO II</b>	
Dialéctica de la normalización y la normación: el nacimiento de la disciplina Educación Física.....	43
2.1.- Forjar el oficio: la formación de profesionales en Educación Física.....	47
2.1.1.- El <i>métier</i> y las prácticas de la Educación Física.....	48
2.1.2.- “Ser profesor en Educación Física”. La configuración de dos concepciones paralelas: la “Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército” y el “Instituto Superior de Educación Física”.....	53
<b>CAPÍTULO III</b>	
Constitución del campo de la formación profesional en Educación Física argentina. Las disputas simbólicas entre la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército y el Instituto Nacional Superior de Educación Física.....	67
3.1.- La “Escuela de Gimnasia y Esgrima” del ejército argentino como primera institucionalización de la formación en educación física.....	69
3.2.- La carta de Pizzurno para configurar el oficio desde el ámbito oficial-civil.....	76
3.3.- Los Cursos temporarios de 1901, el <i>nacimiento</i> de la Educación Física en 1903 y la creación de los “Cursos Normales”.....	81
3.4.- El “Plan de Enseñanza y Educación Física Nacional”, los “Cursos Normales” y la apertura del “Instituto Nacional”.....	91
3.5.- La autorización <i>oficial</i> en 1909 a los egresados de la Escuela para que dicten clases en el Sistema Educativo y la lucha simbólica por los “batallones escolares”.....	102

## EPÍLOGO DEL LIBRO PRIMERO

Pensar el “campo”, su *doxa*, su *illusio* y su *nomos* como herramientas para observar la emergencia del oficio..... 115

REFLEXIONES TRANSVERSALES AL LIBRO PRIMERO.....  
122

## LIBRO SEGUNDO

Del dualismo, el diálogo. Tensiones en la construcción del campo de la profesionalidad en Educación Física: las concepciones de “cuerpo”, “sujeto” y “política” como constitutivas..... 125

### CAPÍTULO IV

“Política” y formación profesional en Educación Física entre las décadas de 1910 y 1930..... 131

4.1.- La política y lo político. De decisiones, proyectos y legitimaciones..... 131

4.1.1.- Un quiebre preciso: la Comisión Técnica, el Proyecto de Ley Orgánica y la reapertura de la Escuela..... 137

4.1.2.- Legitimidad, legalidad y legitimación..... 144

4.1.2.1.- *Entre* la doctrina y los “cien años de error”..... 145

4.1.2.2.- *Entre* la ciencia y la utilidad..... 150

4.1.2.3.- *Entre* la profesionalidad y la profesión..... 154

4.2.- La *razón de ser* de la Educación Física. Tensiones en torno a sus definiciones..... 162

4.2.1.- ¿Para qué Educación Física? Objeto y finalidad de su educación..... 166

4.2.2.- La educación como política..... 172

### CAPÍTULO V

“Sujeto” y formación profesional en Educación Física entre las décadas de 1910 y 1930..... 178

5.1.- Concepciones de “sujeto”..... 179

5.1.1.- El sujeto femenino..... 186

5.2.- La Educación Física como escuela de valores, del carácter y de la voluntad..... 188

5.2.1.- La Educación Física para “forjar conciencia”, la “memoria muscular” como objetivo..... 195

5.3.- La relación pedagógica entre “sujeto individual” y “ser social” en Educación Física..... 200

5.3.1.- *Lo individual y lo colectivo*. El ideal superior de la Educación Física..... 207

### CAPÍTULO VI

“Cuerpo” y formación profesional en Educación Física entre las décadas de 1910 y 1930..... 216

6.1.- El “cuerpo” entre la unidad indisoluble y la unión armónica.....	220
6.2.- La subordinación social del cuerpo.....	232
6.2.1.- <i>Mens sana in corpore sano</i> .....	239

**EPÍLOGO DEL LIBRO SEGUNDO**

La Educación Física muda..... 244

**REFLEXIONES TRANSVERSALES AL LIBRO SEGUNDO**.....  
267

**CONCLUSIONES GENERALES**.....  
272

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**.....  
283

**BIBLIOTECAS CONSULTADAS**.....  
328

**ÍNDICE DE ABREVIACIONES**.....  
329

## **Agradecimientos**

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, organismo que mediante su apoyo me permite vivir de lo que me apasiona.

A Ricardo Crisorio y Marcus Taborda de Oliveira, quienes no sólo dirigieron esta tesis sino que se ocuparon de calmar las aguas cuando estaban agitadas, de estimular cuando *sobraba* tranquilidad y de estar cuando los necesité.

A mis compañeros del *Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad* (IdIHCS-UNLP) y del *Grupo de Estudios sobre Sociología de las Emociones y los Cuerpos* (IIGG-UBA). Las constantes discusiones en distintos ámbitos, además de las ayudas y suplencias en mis largas ausencias en momentos de álgida escritura, resultaron impulsos valiosísimos para la concreción de este trabajo. No puedo dejar de mencionar en esta dirección a mis colegas del *Centro Interdisciplinario de Metodologías en Ciencias Sociales* (IdIHCS-UNLP), y a sus directores Amalia Eguía, Luís Adriani, Susana Ortale y Juan Piovani, quienes contribuyeron con palabras justas y precisas.

A Nicolás Viñes, Carlos Parenti, Pablo Scharagrodsky, Adrián Scribano, Florencia Laguna, Daniel Pallarola, Victoria D'hers y Carolina Ferrante, quienes aportaron materiales y posibles salidas a los laberintos cotidianos del quehacer investigativo. Mención especial merece en este sentido Emiliano Gambarotta, fiel lector, gran interpelador y compañero de aventuras. Agrego al personal de la Biblioteca de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, quienes con su carisma y tesón me ayudaron con búsquedas imposibles.

A Sandra y Marina Kanevsky, quienes colaboraron de formas explícitas y solapadas a la *sana* concreción de esta tesis.

A mi familia, por el apoyo incondicional.

A Vane, por compartir, por comprender, por estar y, sobre todo, por ser.

## Introducción

Esta tesis aborda la temática de la formación profesional en el campo de la Educación Física argentina, a raíz de analizar los discursos producidos en ese sentido. Para ello, se parte de indagar los procesos históricos que lo conformaron, observando cómo emerge a finales del siglo XIX una materia escolar dentro de los *currícula* del Sistema Educativo, cómo desde principios del XX se constituye su quehacer en una práctica y se institucionaliza su oficio, y cómo por todo ello resultan dos doctrinas marcadamente distintas que se disputan los sentidos disciplinares: el “Instituto Nacional Superior de Educación Física” [en adelante el Instituto] y la “Escuela de Gimnasia y Esgrima” del Ejército argentino [la Escuela].

Esto implica que el esfuerzo epistemo-metodológico se centra en reflexionar acerca de los procesos históricos, observando las argumentaciones que fundan las bases de la disciplina. Es decir, la intención es llevar a cabo una genealogía de dichos procesos que permita comprender las continuidades y rupturas a partir de las cuales resultan los cimientos de la Educación Física contemporánea.

Esta investigación comienza desde los albores del Sistema Educativo argentino, surgido de la Ley de Educación Común n° 1420 de 1884, momento en el cual empiezan a construirse los fundamentos de una materia escolar cuyo objetivo consista específicamente en transmitir conocimientos ligados a la instrucción de ejercitaciones físicas y de normas referidas a la higiene del cuerpo y al disciplinamiento del movimiento; cuestiones que según el ideario pedagógico de la *generación del ochenta* resultan básicas para la conformación de una *argentinidad*, de una ciudadanía con objetivos, símbolos e idioma comunes. Corresponde acentuar de entrada que si bien la Educación Física no nace estrictamente de dicha Ley, la importancia de ésta para la historia de la educación argentina es trascendental, no sólo por lo que instauro sino también porque los principios que establece signan al Sistema Educativo hasta la actualidad. Empero, reconociendo su valor y la relevancia de la normalización homogénea que generó, no se desconocen los procesos que se suscitaron por fuera de ésta y que repercutieron directamente sobre la disciplina y sobre la formación profesional.

En este contexto fundacional, la educación de los cuerpos resultaba esencial a tales fines, pues respetaba uno de los mandatos con que se había construido la idea de escolarización: a raíz del legado pedagógico de las ideas progresistas principalmente de Herbert Spencer, importadas y utilizadas por la iniciativa de Domingo Faustino Sarmiento, la instrucción estatal debía corresponderse con la trilogía “educación intelectual, moral y física”; lo cual queda plasmado en la Ley aludida y cuyo efecto es la emergencia de una

materia escolar encomendada a tales fines. Surge así el sintagma “educación física”, una asignatura que compone el curriculum escolar y que en sus comienzos reúne contenidos de diversa índole, cuyos sentidos resultan poco claros y menos aún explícitos. Así, bajo diversas denominaciones como “gimnástica”, “educación física”, “ejercicios físicos”, “ejercicios militares”, “calistenia” o “gimnasia militar”, entre otras, nace un espacio curricular específicamente destinado a transmitir saberes ligados al cuerpo y al movimiento en concordancia con el ideario pedagógico de la época.

Precisamente allí reside el trabajo inicial de esta indagación: comprender, primero, cómo surgió la intención de dedicar un espacio curricular especial a la “educación física”, para luego observar los mecanismos que produjeron la homogeneización, sistematización y generalidad de sus contenidos reunidos bajo una misma denominación, lo cual habilita, recién desde allí, a afirmar que existe una práctica propiamente dicha. Cuestión que, cabe destacar desde un principio, distingue esta tesis de predecesoras investigaciones que sitúan el nacimiento de la disciplina (y de su práctica) en la Ley de Educación Común –y aún antes–:<sup>1</sup> este escrito parte de comprender que la Educación Física surge de un doble proceso paralelo que implicó, por un lado, su constitución en tanto práctica, lo cual conlleva la existencia de diversos comunes acuerdos que permitieron designar lo mismo cuando se la nombra, y, por el otro, la posibilidad de su reproducción, proceso que compromete entender los mecanismos que desencadenaron la institucionalización de su profesión como vehículo de uniformidad de sentidos.

En definitiva, la Ley 1.420 funciona como punto de partida cronológico de la tesis mas no implica el comienzo del sentido lógico de la Educación Física: a través de observar cómo nace producto de la legislación estatal el denominado sintagma “educación física”, se rastrean aquellos procesos que producen, primero, prácticas, para luego dar paso a los mecanismos de su reproducción; de allí que surja la *necesidad* de un oficio capaz de (re)transmitir dichas prácticas. Como corolario de este desarrollo emerge el llamado oxímoron “Educación Física” –esto es, la disciplina propiamente dicha tal como se la reconoce en la actualidad–, y que resulta de la conjunción de dos elementos *supuestamente* contrarios, o por lo menos así se desprende de los discursos analizados, como son las nociones de “cultura” y de “naturaleza”: la Educación Física se origina entonces con el signo de ser vehículo de culturizar la naturaleza física de los educandos. Ideario que reproducen, aunque de distintos modos, la Escuela y el Instituto, los dos principales centros de formación de profesionales del primer tercio del siglo XX.

---

<sup>1</sup> Confróntese esta afirmación con los trabajos de Jorge Saraví Riviere (1985; 1998), de Patricia Gómez (2006; 2009) y con la compilación *Apuntes de historia para profesores de Educación Física* realizada por Rodolfo Rozengardt (2006), entre otras.



## I

Antes de profundizar acerca de cada una de las partes que componen la presente tesis, se destacan una serie de condiciones que la determinaron. En principio, cabe acentuar que, contrariamente al orden capitular, este texto comenzó a ser pensado desde el final: el primer acercamiento al objeto de estudio “campo de la formación profesional en Educación Física argentina” se debió a la intención de indagar los procesos de su constitución y los sentidos que dichos procesos provocaron en la conformación del campo. Esto es, analizar los discursos que constituyen su *nomos* y las disputas simbólicas y materiales que permitieron la emergencia de los fundamentos sobre los que se edifica la Educación Física.

Otra cuestión que se considera conveniente clarificar desde la introducción es que pensar la formación superior de una disciplina implica pensar la disciplina misma. Ello se argumenta en que reflexionar sobre los procesos de profesionalización no sólo muestra las continuidades y rupturas de la Educación Física, sino que refleja aquellos intereses y sentidos que surcan los discursos que se desarrollaron para fundamentar cada doctrina. Esto compromete entender que los sucesos político-contextuales a nivel local, nacional e internacional condicionaron su “historia interna”, y que el estudio sobre un proceso histórico cualquiera implica explorar el entramado de su producción.

Por último, ante la pregunta ¿por qué investigar específicamente estos dos centros de formación superior, la Escuela y el Instituto, y no otros?, se responde que ello se debe a que, por un lado, estos dos establecimientos no sólo profesionalizaron de manera permanente durante el período analizado sino fundamentalmente porque en sus discursos (y en los respectivos efectos) pretendieron trascender los límites de solo transmitir el oficio, abocándose a desarrollar sistemas de pensamiento propios y distintivos, a la vez que procuraron constituirse en nacionales, en ser *la mejor* alternativa para la Educación Física argentina; y, por el otro, que dichas instituciones constituyeron las bases del campo de la formación superior en Educación Física en Argentina, signándolo de manera constante, aunque con diferentes matices e intensidades, aún hasta el presente.

## II

[...] a *double historicization*. In order to escape history, paradoxically, there is no other way than to historicize. Historicization, which apparently relativizes, is a way to avoid relativity – Pierre Bourdieu – “Thinking about limits”, en *Theory, Culture & Society*, n° 9, 1992, p. 38.

Respecto a la estructura capitular, resulta importante comenzar por destacar que ésta no es una tesis *de historia* en sentido estricto, de abordaje y argumentación descriptiva de

hechos pasados, sino que entrafia, más bien, un análisis de prácticas, saberes y discursos históricos, una reflexión de procesos históricos que presentan su relevancia en que trascienden el momento y en que sus significaciones son reproducidas. De allí que se afirme que si bien la organización de los capítulos sigue a grandes rasgos una cronología, en la que cada uno de éstos presenta una época de sucesos *relativamente homogéneos* entre sí, con un problema teórico y una metodología de indagación particulares, no debe interpretarse este escrito como una cronografía de la formación profesional en Educación Física. Por ende, no debería esperarse un orden cronológico que no se pise en su andar: en efecto, la epistemo-metodología construida para el desarrollo de esta tesis propone triangular constantemente la singularidad del dato con el discurso que establece y que lo configura, y con las interpretaciones que de todo ello pueden extraerse. Esto implica considerar dos cuestiones: por un lado, plantear cada una de las instancias capitulares a raíz del problema que proponen y no por el orden en que acaecieron los hechos, razón por la cual un mismo suceso puede ser visto desde diversos ángulos (y apartados) o un evento es estudiado no tanto en la emergencia de su acontecimiento sino más bien cuando ocurren sus efectos, cuando sus significaciones operan;<sup>2</sup> y, por el otro, que la intención es ver qué discursos y prácticas desarrollaron las doctrinas disciplinares, observando su trascendencia *más allá* de las acciones individuales producto de posibles diferencias que pueden encontrarse en cada posicionamiento doctrinario.

Siguiendo esta premisa, la presente tesis se divide en dos libros, ambos compuestos respectivamente por tres capítulos y un epílogo: uno primero que procura observar los procesos de constitución de la disciplina, las significaciones que se produjeron acerca de la Educación Física y de su oficio por su institucionalización, en tanto que el segundo estudia los sucesos y discursos que, a raíz de la consecuente disputa entre las dos principales doctrinas que se originaron hacia fines del primer decenio del siglo XX, provocan el surgimiento del campo de la formación profesional en Educación Física, analizándolos hasta la década de 1930. Ahora bien, teniendo en cuenta esta organización capitular, a continuación se desarrolla una especificación de las cuestiones indagadas en cada uno de los apartados que componen dichos libros.

## **II.a.- Libro primero**

En los capítulos primero y segundo se estudia lo que se denomina el pasaje del sintagma al oxímoron, es decir el paso de una “educación física” entendida en término

---

<sup>2</sup> Por caso paradigmático, según la instancia de análisis importa tanto el año de publicación del documento indagado cuanto las respectivas reediciones (en caso de que las hubiera) y los momentos en que esos discursos tienen efectos que operan, *que dejan huellas*.

lato, como parte del legado del ideario spenciariano de una pedagogía *integralista* compuesta por la instrucción intelectual, moral y física –a tono con los postulados progresistas *escolanovistas*–, hacia la “Educación Física”, hacia una disciplina que comprende una práctica y por ende es reproducida de manera sistemática, general y *relativamente* homogénea. Para ello se analizan los discursos que encierra la Ley de Educación Común de 1884, comúnmente llamada por su numeración “Ley 1.420”, finalizando con el surgimiento de la Educación Física propiamente dicha: por ponerle fechas a las palabras, el 9 de Marzo de 1903, cuando Romero Brest pide explícitamente que las diversas maneras de denominar a este tipo particular de educación específica del cuerpo en las escuelas sean reunidas bajo el nombre de “Educación Física”.

Esto implica establecer el *currículum* específico de la disciplina, procurando fijar qué contenidos incluye y cuáles excluye. Precisamente, esa es la particular tarea del capítulo primero: observar los debates acerca de si componerlo con “gimnasias militares” metodizadas realizadas con grandes aparatos o si conformarla con gimnasias sin aparatos y *sports* o juegos al aire libre que respeten criterios científicos y racionales, en su mayoría guiados por principios fisiológicos e higiénicos; posturas que posteriormente son representadas respectivamente por los miembros de la Escuela y del Instituto. De estos debates por la composición de los *currícula* surgen las doctrinas correspondientes a dichos establecimientos, la militarista y la romerista, lo cual configura, de allí en adelante, los diálogos tensionados entre ambas, producidos tanto para (re)afirmar sus criterios cuanto para distinguirse de los de la otra.

Debates que son efecto directo del pasaje del sintagma al oxímoron, pasaje que evidencia, además, que los contrapuntos entre ambas instituciones fueron a la vez producto de la dialéctica entre los procesos de normalización –acordes con las intenciones de un Sistema Educativo estatal unificado, según la propuesta de la *generación del ochenta*– y los de normación –principalmente a raíz de la Ley 1.420, pero también por otras normativas que apuntaron a regular y ordenar la educación de los cuerpos y los movimientos–, los cuales producen, como síntesis, el nacimiento *stricto sensu* de la disciplina “Educación Física”. Se forja así el terreno para indagar aquellos procesos históricos que posibilitaron la *necesidad* de institucionalizar el oficio, de formar profesionales específicamente *en* Educación Física, procesos que constituyen el núcleo del capítulo segundo. Por esta razón, en este apartado se desarrollan los hechos y sucesos, las continuidades y rupturas que ocurrieron en el nacimiento tanto de la Escuela, surgida en 1897 a raíz del impulso de una conjunción de personajes políticos, militares y deportivos, nacionales y extranjeros; cuanto en el origen del Instituto en 1912, que resulta

de una serie de cursos de “Ejercicios físicos” que desde 1901 complementan la formación del magisterio, gracias a las gestiones del Dr. Enrique Romero Brest, director de los mismos y actor fundamental de la materia en Argentina. De estos procesos, de sus vaivenes y de los discursos que los provocaron y que de éstos resultaron, surgen las dos principales instituciones que gobiernan los sentidos disciplinares hasta la década de 1940. En síntesis, lo que el capítulo primero refleja es el pasaje de la “educación física” a la “Educación Física”, para luego desandar, en el segundo, su relación con los procesos que produjeron la institucionalización de la formación profesional en el área.

Si tal como se establece en esta tesis la Educación Física nace *simbólicamente* en 1903, y recién en los albores del decenio de 1910 puede afirmarse que surge el campo de su oficio a raíz del comienzo del diálogo tensionado entre dos doctrinas que se disputaron la posición dominante del mismo, la tarea del capítulo tercero es, precisamente, indagar los sucesos y discursos que se produjeron desde el origen del primer establecimiento encargado de la profesionalización en 1897 hasta la constitución definitiva, a finales de la primera década del siglo XX, de *la otra* doctrina, y, por ende, del terreno de lucha por los sentidos disciplinares *correctos*. Dentro de este marco de referencia, se encuentran cinco hitos fundantes que provocaron las disputas que generaron el campo de la formación superior en Educación Física. El primero refiere específicamente a la constitución de la Escuela, destacándose por ser la primera institución en profesionalizar docentes del área, aunque teniendo una lógica endogámica de formar para la “educación física” militar, puesto que, desde sus orígenes, se instruyeron *prebostes* para que enseñen ejercicios físicos, gimnasias militares y usos de armas (fundamentalmente tiro y esgrima) para los propios miembros de la corporación militar. En *respuesta* a esto, el segundo de los hitos refiere al nacimiento de la *contrapostura* civil: la carta que Pablo Pizzurno, uno de los principales pedagogos de la época, le dirige en 1901 al por entonces Ministro de “Justicia e Instrucción Pública” supone la intención de reformar la “educación física” y configurar, como consecuencia, una alternativa no-militar de profesionales en la materia. El tercero de los acontecimientos resulta del impulso de dicha correspondencia: en 1901 se instauran, bajo la dirección de Romero Brest, cursos temporarios de “Ejercicios físicos” complementarios a la formación de maestros en tres Escuelas Normales de la Capital Federal argentina. A partir de 1903 los mismos pasan a ser permanentes, adoptando la nueva denominación que agrupa la enseñanza escolar de actividades motrices: *ahora sí*, “Educación Física”. Terreno sobre el cual se paran los hechos indagados en el cuarto de los hitos: con el “Plan de Enseñanza y Educación Física Nacional”, una legislación estatal de 1905, se regula por vez primera la práctica y el oficio de la disciplina; normativa que

conjuga la doctrina de la postura civil con la de la militar al incorporar a los *currícula* de la asignatura escolar tanto la instrucción de gimnasias cuanto la del “tiro ciudadano”. Si bien es una composición ecléctica, esta reglamentación resulta el empujón necesario para instituir en 1906 la “Escuela Normal de Educación Física” y la consecuente (y definitiva) apertura del “Instituto Nacional” en 1912. El quinto y último acontecimiento retoma la historia de la Escuela para relatar cómo, a raíz de la autorización *oficial* en 1909 a los egresados de la misma para dictar clases en el Sistema Educativo público, se genera la reconfiguración de la postura de este establecimiento –ahora exogámica, al formar profesionales tanto castrenses cuanto civiles para toda institución educativa estatal–, a la vez que produce el telón de fondo sobre el cual se desarrollan las disputas simbólicas y materiales por la Educación Física *correcta*, cuestión que genera, como efecto, las luchas por las posiciones dominantes y, por ende, el nacimiento del campo.

El libro primero finaliza con un epílogo que define el lente teórico con el cual se observan dichos hitos, al mismo tiempo que constituye la base epistémica con que se piensa el libro segundo: se establece así qué se entiende por los conceptos de “campo”, de “*doxa*”, de “*illusio*” y de “*nomos*”, llevando a cabo una interpretación del herramental construido por Pierre Bourdieu según las particularidades que presenta el objeto de estudio de la tesis. Por otro lado, cabe destacar que esto funciona también como el puente que une el libro primero con el segundo, como pasaje de los orígenes de la institucionalización de la formación de “profesores en Educación Física” a la lucha de los dos principales establecimientos, el Instituto y la Escuela, por legitimar los sentidos doctrinarios. En definitiva, una instancia clave en el devenir de la historia de la disciplina que, haciendo propias las palabras de Antonio Gramsci, refleja *algo viejo que no termina de morir frente a algo nuevo que no termina de nacer*: es la historia de cesuras y aperturas, de límites y potencialidades que surcaron a la Educación Física desde su nacimiento hasta su constitución como campo y la fundación de sus bases; historias que en su devenir borran las fronteras que separan las instancias de aquellos procesos que se están agotando de los que están (constantemente) surgiendo.

## **II.b.- Libro segundo**

El libro segundo parte de *aquello viejo* que configura el nacimiento de la disciplina: analiza las dos posturas doctrinarias en disputa a partir de sostener la tesis que indica que toda teoría referida a la Educación Física tiene *necesariamente* una interpretación particular tanto acerca de *lo humano*, como modo de organización de las sociedades, acerca de las personas que aprenden y enseñan, y respecto del material (físico y

simbólico) con el cual trabajan –el cuerpo–. Esto es, que tanto la Escuela cuanto el Instituto sistematizaron modos de comprender a *lo humano*, a *los seres humanos* y a sus cuerpos en movimiento; significaciones estudiadas como categorías: respectivamente, “política”, “sujeto” y “cuerpo”, todas ellas comprendidas en sentido lato. Se distingue así por “política” las concepciones de educación que promulgaron y cómo se distribuyeron las (dis)posiciones del campo, así como también la transmisión de la moralidad a través de un sentido espiritual particular y de la instrucción de la voluntad; por “sujeto” se entiende al *ser humano*, sea éste el alumno, el profesor, el deportista, el ejecutante, la persona, el individuo, el ciudadano, etcétera; en tanto que por “cuerpo” se toman las acepciones de organismo, físico, máquina y todas las demás significaciones provenientes fundamentalmente de la fisiología, de la biología y del higienismo. Se parte de observar estas nociones en sentido amplio, plegándose a los modos *nativos* de comprenderlas, para reconstruirlas analíticamente y así entender los modos contemporáneos de pensar la educación de los cuerpos. Es decir, el libro segundo desarrolla las categorías de análisis que surgen de las reflexiones del primero, investigando qué significaciones en disputa se desarrollaron entre 1910 y 1930 respecto a la formación profesional en Educación Física en Argentina: más que una indagación sobre los hechos, se explora cómo del diálogo tensionado entre los miembros de la Escuela y los del Instituto acerca de qué concibieron por “sujeto”, “cuerpo” y “política”, surgen no sólo el campo propiamente dicho sino también los elementos constitutivos de las doctrinas “romerista” y “militarista”.

Respecto a la categoría “política”, el capítulo cuarto desarrolla una serie de intentos, propuestas y conquistas legislativas en la materia, las cuales se sucedieron constantemente entre las décadas de 1910 y 1930. Analizando los discursos que atravesaron estos proyectos políticos normativos se observan las disputas que ocurrieron entre ambas corporaciones, disputas no sólo por la legitimación de sus prácticas sino también por la intención de declarar su postura como dominante. Dentro de ese marco, se indaga también sobre la conformación y profundización de cada doctrina, focalizando en qué argumentos esbozan para declararse a sí mismas *verdaderas*, de dónde surgen tales argumentos, cuáles son las razones para formar docentes en Educación Física y qué entienden que implica ser un profesional en la materia; cuestión que conlleva, en último término, a reflexionar sobre la *razón de ser* de la disciplina y cuáles son sus finalidades.

En cuanto a “sujeto”, el capítulo quinto parte de indagar las concepciones disímiles producidas en el período analizado tanto por la Escuela cuanto por el Instituto; procurando observar cómo comprenden al individuo, pero también cómo conciben que debe ser educado, sea el alumno o el futuro profesional. De allí que se siga la exploración con el rol

de la Educación Física en la formación de la personalidad, distinguiéndose aquellos valores y voluntades que transmitió cada institución; lo cual implica, además, comprender la relación entre aquellos intereses individuales con los mandatos colectivos que surcan las prácticas de la disciplina. Retomando los conceptos planteados en el capítulo sobre “política”, cada establecimiento define de un modo particular cómo ese “sujeto individual” debe trascender a su propia persona o voluntad y procurar un bien común; concepciones distintas entre romeristas y militaristas que acentúan dos modelos de cuño disímiles que implicaron formaciones singulares de profesionales y, por ende, prácticas distintivas.

La categoría “cuerpo”, estudiada en el capítulo sexto, comienza por desarrollar el *suelo de creencias comunes* entre las dos posturas: para los miembros del Instituto y de la Escuela el cuerpo es tanto *un todo homogéneo, único e indisociable* cuanto una *armonización de partes*, una “máquina humana” cuyos engranajes son educables por separado y en su conjunto. Esto permite no sólo observar el rol pragmático con que ambas doctrinas concibieron *el medio pedagógico de la Educación Física*, sino también la coincidencia en comprenderlo desde una lógica orgánica: el cuerpo es físico, biológico y natural, a la vez que está subordinado a un dualismo que lo ubica en el polo secundario. Por caso, la recurrente utilización en los discursos epistémicos de la máxima de Juvenal “*mens sana in corpore sano*” para justificar este tipo particular de educación permite llevar a cabo un análisis sobre la sumisión de las enseñanzas de actividades físicas a la conformación de un cuerpo sano y fuerte que favorezca los aprendizajes intelectuales y morales, cuestión que signa la “historia interna” de la disciplina desde el legado de la Ley 1.420 como complemento de la educación *integralista*. Sin embargo, aún con las similitudes, pueden destacarse una serie de sutiles diferencias que permiten observar, más allá de las *formas*, un *fondo* argumental distinto y distintivo.

Partiendo de comprender que a toda época le sobreviene una etapa distinta, sea de apertura o de cesura, sea de continuidad o ruptura, sea de heterogeneidad o de uniformidad –sin que esta afirmación implique un constante movimiento cíclico repetitivo sino más bien un constante movimiento–, el libro segundo finaliza con un epílogo que analiza el “estrechamiento del campo” a raíz de la interrupción de algunos de los procesos previamente desarrollados. Más aún, lo que distingue al período que abarca las décadas de 1910-1930 del que le sigue es el reemplazo de una etapa de apertura y divergencia de concepciones manifiestas en los discursos por una constante preocupación por su uniformidad, por homogeneizarlos. Respecto a dicha instancia de cesura, tanto el retiro *obligado* de Romero Brest como director del Instituto en 1931, sumado a la definitiva clausura de la Escuela en 1934 y a la derogación del “Sistema Argentino de Educación

Física” (principal método doctrinario del establecimiento civil), provocaron la clausura de la época de mayor producción teórica en la historia de la Educación Física argentina, no sólo en cuanto a volumen sino también por la trascendencia de los discursos generados.

### III

Esta tesis se estructura articulando diferentes historias simultáneas, paralelas, que conjugan una cronología común de sentidos diversos. Los procesos históricos indagados en esta investigación reflejan que pensar una disciplina concreta, como es la Educación Física, requiere del análisis no sólo de los hechos que la configuran sino también de las disputas por las interpretaciones que suscitan dichos hechos y dichas historias, de observar las continuidades que las componen así también como de sus rupturas y sus quiebres. Por ello se reflexiona sobre los procesos pasados más particulares, propios de la “historia interna”, y sobre aquellos más generales que la atraviesan. Específicamente respecto a la historia de la Educación Física, cabe destacar lo inédito de esta empresa, pues no existen investigaciones de este tipo que analicen la historia de la institucionalización del oficio en Argentina.

Como el lector puede inferir, cada capítulo encierra en sí mismo una metodología diferente, particular al objeto de estudio que se sigue, cuestión que se condice con el posicionamiento epistemo-metodológico del autor de la presente tesis: partiendo de comprender que en la teoría está el método y que indagar y analizar las fuentes (documentos, leyes, discursos, etcétera) comprometen ya una interpretación, cada objeto de estudio requiere de distintas herramientas para ser observado, pues existe una relación imbricable entre la metodología con que se lo observa y la epistemología que se usa para su análisis, siendo esta la razón por la que cada capítulo sigue una epistemo-metodología distinta que *va construyéndose* al transitarlo. De allí que también el instrumental teórico que se utilice en cada apartado dependa del problema que se está indagando, y que por ello no se siga el proyecto teórico de un autor en particular sino que se tomen *prestados* sus conceptos, interpretándolos según el asunto que se estudia.

Precisamente siguiendo ese sentido, en el cual la interpretación no es sólo una lectura del problema sino un aporte de sentidos y una generación de una nueva dimensión teórica del problema, estas líneas introductorias invitan al lector a seguir con ese proceso, que no sólo supone una contribución para él, sino también una resignificación de lo escrito, pues qué no es leer los procesos históricos de una práctica sino una manera de comprender su presente y de bosquejar potencialidades futuras.



## Libro I

### **Del sintagma al oxímoron. Historias de la educación física y la Educación Física argentina a finales del siglo XIX y principios del XX.**

Trazando un paralelismo con la tesis de Hamilton de que la escolarización moderna no tiene antepasados institucionales y que *–irónicamente–* “surgió de la nada” (2001: 48), la historia de la institucionalización de la formación profesional en Educación Física *nada* tiene que ver ni con lo que previo a la Ley de Educación Común de 1884 se realizaba ni con lo que la propia legislación estrictamente estableció, sino que emerge a principios del siglo XX de la reconfiguración de lo que hasta ese entonces se había entendido por educación física en sentido lato y de la interpretación local de los principales postulados pedagógicos y gimnásticos que provenían casi exclusivamente de Europa. Si, tal como establece Goodson (1990), una disciplina se constituye como tal a partir de ser una práctica, en el caso específico de la Educación Física su práctica se produjo como resultado de procesos históricos que, si bien nacieron enmarcados en la escolarización moderna, trascendieron los límites de la escuela, aunque sin escapar a las lógicas de la institucionalización. Precisamente, este capítulo reflexiona sobre la historia de cómo esa *nada* se convirtió en una práctica y cómo, a través de la institucionalización de su oficio, se reprodujo como la disciplina “Educación Física”.

¿Cómo se construyó la Educación Física argentina? ¿Cuáles fueron los principales procesos, actores e instituciones que configuraron la disciplina? ¿Qué ideas sustentan las concepciones que guiaron sus orígenes? ¿Cuáles han sido los principales saberes en pugna que conformaron el campo? ¿Por qué triunfaron unos y no otros, y cómo se instituyeron las relaciones de poder en su interior? En todo caso, ¿sobre qué bases se creó la disciplina, cómo se reprodujo y cómo fueron los modos en que se ejercieron los gestos reflexivos sobre sí misma? Preguntas que pueden resumirse en una: ¿por qué “Educación Física”? Frente a este cúmulo de interpelaciones, los párrafos que siguen pretenden esgrimir una serie de respuestas atinentes a observar el nacimiento, en sentido estricto, de la Educación Física argentina, reflexionando sobre las condiciones de posibilidad (materiales, históricas, económicas, ideológicas, pero fundamentalmente políticas) sobre las que se funda la disciplina.

Caben realizar dos aclaraciones preliminares: por un lado, se distingue *educación física* con minúsculas de *Educación Física* con mayúsculas, entendiendo que la primera constituye una manera de nombrar acciones educativas, sean pedagógicas o no, que conllevan una utilización manual o corporal; en tanto que por la segunda expresión se

comprenden aquellas prácticas, supuestamente educativas, que sistemáticamente hayan sido institucionalizadas bajo la denominación “Educación Física”. Dicho de otro modo, mientras que la primera manifiesta todas las formas escolares de educar el cuerpo, la segunda remite *sólo* a las prácticas de *la* pedagogía institucional del cuerpo por excelencia (cf. Rodríguez Giménez, 2010). Es tarea entonces de este libro desandar las historias por la que esa educación física, siempre como complemento de lo moral e intelectual según la concepción pedagógica *integralista* de la época, deviene en la disciplina tal cual se la conoce hoy en día; y observar cómo esa Educación Física escolar sirve de recurso inmediato para la institucionalización de su profesionalización.<sup>3</sup> Esto es, si bien ambas concepciones pertenecerían al campo de las prácticas corporales escolares, se lleva a cabo esta distinción entendiendo que es en el seno de la “educación física” donde se producen las disputas simbólicas por el reconocimiento de ciertos saberes (y no otros) como válidos para pertenecer al Sistema Educativo; para que, como efecto de los debates suscitados y por los diversos procesos analizados, resulte la “Educación Física” como postura dominante del campo. La consecuencia de dichos procesos, cuyo desenlace produce *stricto sensu* el nacimiento de la disciplina, puede datarse con precisión en la década de 1880, punto neurálgico histórico por la sanción de la Ley de Educación Común 1.420, que promulga las bases para la creación del Sistema Educativo Nacional –desarrollando así un “Estado educador” (Alliaud, 2007: 51), un “Estado-Docente” (Narodowski & Manolakis, 2001: 29; Scharagrodsky *et al*, 2003: 73)– e instaura como pensamiento político-pedagógico la promoción de una *educación integral* del hombre: intelectual, moral y física. Precisamente de esto se desprende la segunda aclaración preliminar: si bien algunos investigadores encuentran en las formas originarias de movimiento, con ciertos rasgos sistemáticos, la génesis de la disciplina (Levene *et al*, 1937: 24; Romero Brest, 1917: 135; Romero Brest, *Revista de la Educación Física* [en adelante *REF*], n° 34, 1915: 23-27; Barcelona, 2006: 85; Guaschi de Guerisoli, 1978, entre otros); esta tesis parte, por el contrario, de entender que la Educación Física es un producto moderno, nacido de la Europa de fines de siglo XIX del vientre de la ciencia y de la mano del Estado (cf. Crisorio, 2009a: 48; Bracht, 2003: 28). Es decir, para el caso argentino, la Ley 1.420 pone en cuestión, por un lado, la *educación física*, a la vez que sirve de base, por el otro, para la construcción de la *Educación Física* propiamente dicha.

---

<sup>3</sup> Porque, tal como puede observarse en las producciones teóricas de, entre otros, Alicia Villa (2009), Jorge Saraví Riviere (1985, 1998), Daniel Pallarola (2001), Pablo Scharagrodsky (2008), Ángela Aisenstein (1998b; 2006), la formación pedagógica de profesionales en el área ha estado siempre direccionada al ejercicio profesional en el Sistema Educativo estatal, por lo que las Instituciones Superiores de enseñanza de la Educación Física se han encargado principalmente de instruir docentes para las escuelas.

En esta dirección, como en toda constitución de una disciplina nueva, puede observarse cómo desde sus orígenes la historia de la Educación Física ha estado signada por luchas simbólicas, de las cuales emergen regularidades y cesuras. Precisamente ese es el sentido que recorre este libro: mostrar cómo fue constituyéndose la Educación Física, no tanto como una sumatoria de eventos que forman una disciplina ni cuanto una adherencia de diversos hechos bajo una misma denominación, sino como la conjunción asimétrica de múltiples agentes que disputan la legitimación de sus prácticas, siendo en los procesos de esas luchas simbólicas en donde se encuentran las continuidades y rupturas que constituyeron la “historia interna” del campo. Continuidades y rupturas que se realizan, parafraseando a Bourdieu (2007b: 57), *con* y *contra* los mismos discursos de los que parte y a los que arriba, que se materializan en la historia pero que se abstraen con una mirada arqueológica y genealógica (cf. Foucault, 1996; Castro, 2004; Albano, 2005, 2006, Galak, 2010). Estos *modus operandi* que aquí se exponen funcionan transversalmente para todo el recorrido de este libro como para el segundo.

## Capítulo primero

### La educación física, la Ley 1.420, la Educación Física y la invención del *currículum* específico.

Reflexionar acerca de la historia de la Educación Física argentina implica primero entender que nació fundamentalmente como educación física escolar, y que como tal sus orígenes son paralelos a los del Sistema Educativo nacional. Si bien se parte de esta afirmación, cuyo sustento puede hallarse también en las investigaciones de Saraví Riviere (1985; 1998), Scharagrodsky (2008a; 2008b), Aisenstein & Scharagrodsky (2006), entre otras; cabe hacer una elucidación: si el hecho fundante del Sistema Educativo argentino fue la Ley 1.420 del año 1884, la creación de la disciplina resultó más de una década posterior con la institucionalización de los primeros centros de formación profesional en el área. En otras palabras, lo que instituyó la Ley fue la *educación física*, configurando el debate y la posibilidad de una asignatura escolar que se encargue de ella, generando una demanda de profesionales que comienza a ser saldada, en principio, en 1897 con la creación de la “Escuela de Gimnasia y Esgrima” del Ejército, y, posteriormente, con los “Cursos Normales de Educación Física” [en adelante Cursos] en el primer decenio del siglo XX –de los cuales surge “Escuela Normal de Educación Física”, que luego es renombrada como “Instituto Superior de Educación Física”, nombre con el cual se la conoce hasta la actualidad–, instancias que resumen los procesos que dieron nacimiento a la Educación Física propiamente dicha. Esto es, se analiza el pasaje del sintagma *educación física* –entendiendo que estos dos términos forman un tercero en el que perviven los dos significados primeros– al oxímoron *Educación Física*, conjunción de dos conceptos opuestos mas no antinómicos entre sí que dan origen a un neologismo, configurando un universo (y un orden) simbólico que reconfigura el originario.<sup>4</sup>

La Ley de Educación Común, corrientemente llamada por su numeración “1.420”, establece una serie de lineamientos generales que enmarcan de ahí en más el Sistema Educativo estatal. Firmada el 8 de Julio de 1884 por el entonces Ministro de “Justicia, Culto e Instrucción”, Eduardo Wilde, y por el Presidente de la República, Julio Argentino

---

<sup>4</sup> Otra justificación puede hallarse en que recién en 1910 la asignatura escolar “Educación Física” incluyó en sus *currícula* al “cuerpo” como objeto de estudio, aunque sin ser exclusivo: lo compartía con “La Naturaleza”, “Historia natural” y con “Trabajo Manual”. Previo a ello, el cuerpo era objeto de las materias antecesoras de la disciplina escolar: “Higiene”, “Gimnástica”, “Ejercicios militares”, “Ejercicios calisténicos” y “Ejercicios físicos” (cf. Aisenstein. & Scharagrodsky, 2006: 19-47). Si quiere profundizarse sobre la multiplicidad de formas de denominar las ejercitaciones físicas en los Programas de estudios de comienzos de siglo XX, y su compleja convivencia, véase: Argentina, 1902. Para observar los antecedentes previos de la enseñanza escolar y Normal en Argentina, entre 1863 y 1884, así también como el *carácter* de su enseñanza, léase Romero Brest, 1910.

Roca, esta normativa expresa la convergencia de tres procesos contemporáneos: por un lado, los principales postulados que sostiene el proyecto político de la llamada “Generación del ’80”, por ese entonces gobierno de las ideas y del país, por el otro, el desarrollo y articulación, con su impronta moderna, de instituciones estatales encargadas de la educación común de sus ciudadanos, proceso que paralelamente se desarrolla, con sus matices y particularidades, en todos los Estados-Nación emergentes, y, por último, la puesta en práctica de las conclusiones resultantes de los debates en el “Congreso Pedagógico” de 1882, aunque no sin disputas.

La generación del ochenta, “liberal en sus formas institucionales y oligárquica en su funcionamiento efectivo” (Sarlo & Altamirano, 1997: 162), conglera un conjunto de profesionales cuyo ideario liberal, positivista y racionalista seguía una doctrina iluminista con mirada a Europa, en la que se destaca con fuerza de ley el lema “orden y progreso”: orden que implicaba *status quo*, reproducción de una elite dirigente y control del Estado, y progreso que, como fundamento latente del positivismo que lo animaba, estaba patente en la búsqueda del desarrollo de los ideales de modernidad y capitalismo industrial. Precisamente respecto a lo económico, el proyecto se inscribió en la puesta en práctica y consolidación de la división social del trabajo, fomentada por la creciente mano de obra inmigrante producto del doble proceso paralelo que caracterizó aquellos tiempos: por un lado, la llamada “Ley de Colonización” de 1876 que promovió la radicación de extranjeros en el país y, por el otro, la denominada “Conquista del Desierto” que amplió las fronteras en detrimento de los pueblos originarios. Ambas instancias profundizaron el modelo económico liberal basado en la urbanización y en la posesión y explotación de la tierra (con sus grandes latifundistas). Esta nueva conformación social –la comunión de la “raza criolla” (crisol étnico-cultural primordialmente blanco y secundariamente negro y nativo) a partir de la masiva inmigración de la época– produjo la necesidad, o por lo menos así lo entendieron, de generar una cierta *argentinidad* que respondiera al interés de forjar soberanía y ciudadanía (cf. Romero, 1975: 167-204). En este contexto se inscriben los esfuerzos por el establecimiento de leyes laicas, la alfabetización de la población y la instauración de políticas educativas.

Ideales cuya bandera levantaban figuras destacadas de distintos ámbitos de la política, la economía, la estadística o la literatura. En cuanto a la educación, se destaca la política que promulgaba Domingo Sarmiento desde su cargo de “Superintendente General de Escuelas”, ejercido entre 1881 y 1882, de “preparar la revolución y los espíritus”, tal como propone en *Facundo: civilización y barbarie* (Pigna, 2011; cf. Sarmiento, 1968). Es decir, en el entramado de los ideales positivistas y la situación político-contextual del momento

se produce el terreno en el cual se construye el Sistema Educativo estatal. Más aún, puede esgrimirse que esos postulados utilizaron como argumentos de esas propuestas principalmente los aportes teóricos de Herbert Spencer, quien a mediados del siglo XIX desarrolla su pensamiento aplicando las leyes evolutivas de la biología en estudios sociales, dividiendo la educación en intelectual, moral y física; postura desde la cual surgen las respuestas iniciales a las preguntas que la *educación física* planteara. Pueden sumarse como autores que definitivamente marcaron el pensamiento pedagógico de la época, las lecturas de August Comte y Horace Mann: el primero, por su aporte filosófico de pensar las sociedades y su funcionamiento como parte de la ciencia, contribución que repercute en una política educativa de corte científico-positivista; el segundo, pedagogo estadounidense reformista de dilatada amistad con Sarmiento, porque procuraba una educación popular que promueva, entre otras cuestiones, la salud y la higiene de la población.<sup>5</sup> Ambos contribuyeron, junto a Spencer, a conformar la narrativa de la década de 1880 que justificaba la *educación física*: integralista, positivista e higienista.

Doctrinas que encuentran asidero tanto en los debates producidos en el denominado “Congreso Pedagógico Internacional”, un espacio plural donde germinaron las discusiones y las principales conclusiones que se pusieron de manifiesto en la Ley de 1884, cuanto en la Ley de la provincia de Buenos Aires número 988 de 1875 que establece la educación común, principales antecedentes inmediatos que derivan en la Ley de Educación 1.420. Entre Abril y Mayo de 1882, se llevó a cabo en Buenos Aires el primer Congreso Pedagógico, auspiciado por Manuel Pizarro y Sarmiento, con el aval del Presidente Roca, en donde se discutió principalmente sobre qué orientaciones pedagógicas debía tener la educación pública, gratuita y secular que se pretendía construir, y cuál sería el rol del Estado Nacional y Provincial, de las familias y de la sociedad civil en general.<sup>6</sup> Como explica Saraví Riviere (1985: 73), una de las principales características del Congreso fue la amplitud de su convocatoria, cuestión que se refleja en la composición de la asistencia:

---

<sup>5</sup> Puede citarse, como corolario, el pensamiento contemporáneo del Profesor de Gimnástica José Rossotti: “la salud es el privilegio de los que ejercitan sus fuerzas físicas y la que produce bellas ideas. El célebre Horacio Mann, decía: ‘Hay un arte más elevado que el arte del médico: no el de *restaurar* sino de *hacer* la salud’. Y para *hacer* la salud es menester que desde las escuelas enseñemos la Gimnasia a las nuevas generaciones y la practiquen hasta la vejez [...]” (Rossotti, *El Monitor de la Educación Común* [en adelante *EMEC*], 1884: 100; cf. Vázquez, 1910: 105).

[Nota: en todas las citas se respetaron las palabras textuales y las puntuaciones utilizadas en el documento original. Se argumenta esta elección epistemo-metodológica en que así se observan los sentidos esgrimidos por el autor y se reflejan las épocas en las que estos se producen].

<sup>6</sup> El Congreso Pedagógico de 1882, cuya Presidencia Honoraria le fue otorgada a Sarmiento, en tanto fue designado Presidente del Consejo Onésimo Leguizamón, comenzó el 10 de abril, iba a tener una duración de 10 días, pero, debido a su éxito, se extendió por 25 jornadas, culminando el 8 de mayo. Pueden verse en los siguientes documentos de la época cuáles fueron las intenciones del Congreso Pedagógico: Pizarro & Sarmiento, *EMEC*, 1881: 82-85; AA.VV., *EMEC*, 1883: 26-31. Para profundizar sobre su contextualización y su heterogénea conformación véase principalmente: Bravo, 1985: 20; Recalde, 1987; Puiggrós, 2006a: 85-88; Cucuzza, 1985: 126-128; Romero, 1987.

personalidades destacadas de la enseñanza, inspectores, directores y maestros de escuelas (sin hacer discriminación por títulos, sexos ni categorías de sus escuelas); conformando un total de 275 congresales, conjunto que representaba provincias, municipios y sociedades civiles de educación nacionales y extranjeras (Brasil, Uruguay, Paraguay, Bolivia, Centroamérica y Estados Unidos).

Cabe notar la continuidad ideológica y política que atravesó tanto el Congreso como la Ley y resaltar la matriz conceptual que los sustentaba: en ambas instancias primó una razón del hombre cabal, cuya educación *integralista* debía contemplar lo intelectual, lo moral y lo físico; sumado a una justificación pedagógica basada en criterios científico-positivistas laicos en reemplazo de los juicios de verdad eclesiásticos. Sin embargo, estas ideas no estuvieron exentas de disputas: aquella confusión entre intereses de la elite e intereses del país que postulaba el ideario *ochentista* se pone de manifiesto en la pretensión de hacer perdurar a través de la educación ciertos saberes y no otros. Cuestión que se reproduce tanto en la organización de los Sistemas Educativos<sup>7</sup> cuanto en la estructuración, primero, de la *educación física* y que repercute, luego, en la *Educación Física*. En efecto, antes de 1884 (aunque en ciertas formas también después) la “educación física” en las escuelas era un conglomerado de ejercicios gimnásticos, ejercitaciones militares, recreacionales y actividades físicas que alternaban asistemáticamente entre lo obligatorio y lo opcional, entre las materias con horarios fijos y los recreos. Por ello, no resulta extraña la proposición en el Congreso Pedagógico del Dr. Honorio Leguizamón, médico y rector del Colegio Nacional de Concepción del Uruguay, en cuyo discurso convergen los sentidos que justificaban la educación física como parte de la escuela:

no puedo asentir como higienista, a que la enseñanza física sea obligatoria solamente para las escuelas comunes. Es una necesidad social propender al desarrollo físico de las razas; y por consiguiente, tanto en las escuelas comunes como en las particulares, es precisamente donde el Gobierno, el Estado, la sociedad, deben hacer sentir sus esfuerzos y su influencia para la realización de ese propósito. Creo pues, que la enseñanza de las evoluciones y ejercicios militares –indispensables para niños que mañana van a ser miembros de una sociedad que se halla en el caso de concurrir con todos sus medios al

---

<sup>7</sup> El sentido plural de esta aseveración se sustenta tanto en los procesos locales y provinciales cuanto en lo ocurrido en la región, por ejemplo en Uruguay: existe una línea lógica en este sentido que une los casos argentino y uruguayo que puede hallarse en las figuras de los principales propulsores de los proyectos de escolarización pública, Domingo Faustino Sarmiento y José Pedro Varela, y en cómo ambos fundamentaron sus postulados de universalidad, gratuidad, obligatoriedad y laicidad en las ideas (reformistas) de Horace Mann, pedagogo estadounidense que como los anteriores proponía una educación democrática y popular basada en una dimensión integral del hombre de matriz spenceriana: esto es, que contemplara su instrucción intelectual, moral y física. Muestra de la imbricación de pensamientos, Zubiaur (1897: 8) decía que Mann era “el Sarmiento yanque”, en tanto que este último era el “Horacio Mann criollo”. Para profundizar puede leerse: Sarmiento, XLIII, 1900: 299-379; 1968: iii-xv (prefacio de Horace Mann); Varela, 1874; Bravo, 1993: 808-821; Weinberg, 1977: 81-97.

desarrollo físico y vigor de nuestra raza— está perfectamente indicada para ser obligatoria en todas las escuelas (Honorio Leguizamón, citado en Saraví Riviere, 1985: 75).<sup>8</sup>

Esto es, en otras palabras, el cauce de la política y el de la pedagogía evidencian, para el caso de la *educación física* escolar, una clara convergencia de intereses. Concertación que puede ser mostrada en los resultados tanto del Congreso Pedagógico cuanto de la Ley 1.420. Respecto al primero, Saraví Riviere (1985: 76-77) enumera como principales conclusiones sobre la asignatura los siguientes puntos: a) se coincidió en que una educación completa debe ser física, intelectual y moral; b) se la incluyó en los *currícula* oficiales de las escuelas primarias; c) se resolvió que, en consecuencia, debía ser obligatoria; y d) se la limitó al concepto gimnástico (los juegos no se mencionan ni una sola vez). En palabras textuales, el inciso *i* del punto II de las decisiones finales del Congreso estipula que “la enseñanza de la gimnástica debe ser obligatoria en las escuelas comunes y privadas, comprendiendo especialmente respecto a los varones, los ejercicios de marchas y evoluciones militares” (Berra, *EMEC*, n° 59, 1884: 617).

Estas búsquedas, si bien son producto de la prescripción legal, no pueden ser reducidas a ésta sino que se inscriben en un proceso más general que atravesó todos los Sistemas Educativos modernos occidentales, y cuyos “efectos de escolarización” (Chervel, 1990, citado en Taborda de Oliveira, 2009; Taborda de Oliveira & Linhales Assbú, 2011) exceden a la legislación pero se corresponden con la construcción de su currículo (cf. Goodson, 1988). En esa dirección, caben destacarse de las resoluciones tres “efectos”: primero, refieren con exclusividad a la escuela primaria ya que se entendía que lo que respectara a la educación media, industrial y profesional iba a ser discutido en el Segundo Congreso Pedagógico a desarrollarse en 1885 —aunque recién un siglo después pudo concretarse—, segundo, que la interpretación de la “educación física” como gimnástica conduce a confundirla con ejercicios militares (para el caso de los varones), argumento que se materializó en que los primeros profesionales específicamente del área hayan sido producto de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército argentino, y, tercero, que aquel postulado que *obliga* la educación física como materia escolar quedó solapado en la Ley de 1884, al punto que, como tal, no figura. Sin embargo, hay una doble dimensión que plantea la Ley, a través de sus artículos 1° y 14°, que configura el accionar del sintagma: su rol como complemento de la educación integral, por un lado, y la distinción entre un tronco básico escolar (clases diarias áulicas) y la adherencia de la *educación del cuerpo* y

---

<sup>8</sup> Cf. AA.VV., *EMEC*, n° 229, 1896: 196-197. Pourteau, contemporáneo de Leguizamón y uno de los primeros “teóricos” argentinos de la educación física, le dedica un homenaje en la introducción a su obra *Breves reflexiones sobre la Educación Física* (Pourteau, 1897: 3-4).



*del espíritu* como suplemento de la primera, por el otro. Es decir, estos dos puntos confluyen en el devenir histórico, observando al sintagma *educación física* como accesorio de la formación elemental, siendo piedra angular de la gestación de la disciplina pero retrasando, como consecuencia, el nacimiento del oxímoron *Educación Física*. Los aportes teóricos de Platón en *La República* y del mencionado Spencer en *Educación intelectual, moral y física*, como figuras ilustrativas de los postulados, invitan a reflexionar sobre cada uno de estos dos artículos de la Ley y la configuración de la gimnástica, los juegos corporales y los *sports* ingleses como contenidos principales de los *currícula*.<sup>9</sup>

### **1.1.- Educación intelectual, moral y física. Spencer, la ciencia y la política.**

Téngase presente que el fin de la educación es formar un ser apto para *gobernarse a sí mismo*, no un ser apto para *ser gobernado por los demás* – Herbert Spencer – *Educación intelectual, moral y física*, 1946 [1850], p. 206.

El artículo 1º de la Ley de 1884 plantea que “la escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad”. Esta búsqueda por una educación integral, que recorre transversalmente la mayoría de los textos pedagógicos argentinos de la época, encuentra eco en el legado de la narrativa que se viene construyendo: como explica Saraví Riviere (1985: 55), los maestros estadounidenses que trajo Sarmiento como Presidente en 1868 desembarcaron la doctrina positivista educativa justificada en Herbert Spencer.

En el contexto de su “filosofía sintética”, Spencer (1946: 59) construye su particular manera de interpelar las sociedades: partiendo de observar que la sociología es la unión de estudios biológicos y psicológicos, y de concebir la influencia de la frenología propuesta por la obra de George Combe *The Constitution of Man*, la principal propuesta pedagógica spenceriana consiste en remarcar el carácter laico y científico de sus contenidos, y en asegurar la instrucción de todas las *partes que integran* al hombre: lo intelectual, lo moral y lo físico; postulados que se anclan en las discusiones de la época sobre si la educación debía ser un problema de Estado.

Cabe realizar aquí una digresión: Spencer se inscribe así en uno de los principales debates del período, junto con otras eminencias pedagógicas tales como Johann Pestalozzi y Jean-Jacques Rousseau. Holmes (1994: 552-553), retomando a Gabriel Compayre, estudioso de los tres autores, pone en cuestión la originalidad de los escritos

---

<sup>9</sup> Por *currículum* se comprende no sólo el texto escrito que configura los modos de llevar a cabo las prácticas educativas, sino también su sentido lato: un artefacto social que incluye dimensiones tales como la formación de profesores y la acción de los docentes, los tiempos y los espacios escolares, las ideas que informan al mundo de la escolarización, las finalidades socioculturales que rigen las escuelas, el aparato legislativo que las sustenta, los programas de enseñanza y todo aquello que en palabras de Chervel constituye los *efectos de la escolarización*, es decir, sus resultados (cf. Taborda de Oliveira & Linhales Assbú, 2011: 650; Taborda de Oliveira, 2006: 1-34).

de Spencer, quien habría reformulado las ideas de Rousseau en *El Emilio o De la educación*. Sin embargo, Spencer negó haberlo leído; en cambio, sí referencia en su obra a la teoría educativa de Pestalozzi: “hemos venido, pues, a parar a la doctrina que hace largo tiempo proclamó Pestalozzi, a saber: que la educación debe ajustarse, en su orden como en su método, a la marcha natural de la evolución mental; que hay cierto orden para el desarrollo espontáneo de las facultades, y cierto género particular de conocimientos que cada una de estas facultades reclama durante su desarrollo, y que nos toca descubrir este orden y suministrar a cada facultad su respectivo alimento” (Spencer, 1946: 102). Puede también sumarse a esta triada a Horace Mann, con quien Spencer comparte la crítica de que “desgraciadamente la educación entre nosotros consiste más en *decir* las cosas a los niños que en *ejercitar* sus facultades” (Spencer, 1946: 152). En efecto, estos cuatro autores recorren transversalmente las justificaciones que los principales pedagogos argentinos esgrimieron para la educación estatal, siendo notable su influencia en los pensadores *ochentistas* –entre los que puede destacarse a Sarmiento–,<sup>10</sup> aunque es la figura de Spencer, sumado a los fisiólogos higienistas principalmente franceses, la más utilizada para la educación física.

Retomando el hilo argumental, por su parte, Spencer se cuestiona acerca de la necesidad de una intervención estatal, a raíz de la premisa de que si los aprendizajes forman parte de una evolución *natural* del hombre, qué papel debe jugar entonces la educación.

¿Pero por qué –se dirá– tomarnos el trabajo de buscar un sistema de educación? Si el espíritu tiene, como el cuerpo, determinada de antemano su evolución; si se desarrolla espontáneamente: si su tendencia hacia tal o cual género de conocimientos se despierta cuando estos conocimientos son necesarios a su desarrollo; si posee en sí mismo un estímulo a la actividad que necesita en cada período de su desenvolvimiento, ¿por qué intervenir de otra manera? ¿Por qué no confiar *completamente* los niños a la disciplina de la Naturaleza? (Spencer, 1946: 104).

Además, en lo que pareciera ser una reactualización del proverbio romano que indica que “la mujer del César no sólo debe ser honrada, sino además debe parecerlo” (cf. Plutarco, 1921: Tomo VI; Martínez, 2010: 32-37), la crítica de Spencer a la educación consiste en que hasta ese entonces las necesidades personales habían estado subordinadas a las sociales, un *imperio de la sociedad sobre el individuo* (cf. Spencer, 2010), *parecer* antes que *ser*.

---

<sup>10</sup> Spencer, Rousseau y Pestalozzi pueden ser enmarcados en el movimiento pedagógico conocido como “Escuela Nueva”, y si bien tuvieron su *inmediata* repercusión en el ideario *ochentista*, el auge de la corriente *escolanovista* en Argentina resultó posterior (cf. Puiggrós, 2003; Carli, 1997: 228-231; Alí Jafella, 2006; 2007; Dussel, 2001; Caruso, 2001), ingresando paralelamente a los argumentos de la Educación Física (cf. Stigliano, 1909).

Ninguno de nosotros se contentaría con dejar que su individualidad se desarrollara libremente. Hay en todos como una incesante necesidad de subyugar a los demás, de someterlos a nuestra voluntad. Esto es lo que determina realmente el carácter de nuestra educación. Nos preocupamos menos del valor intrínseco de lo aprendido que de los triunfos, honores y respeto que ha de proporcionarnos, de la influencia que ha de reportarnos, de la posición que hemos de deberle; en una palabra, de la mayor consideración que ha de imponer al prójimo. Así, en todo el curso de la vida, lo importante no es *ser*, sino *parecer*. En punto a educación, se aprecia menos el valor real de los conocimientos que el efecto que su posesión ha de producir en el mundo, y desde el instante en que esta idea prevalece, el interés real de la ciencia para nosotros queda reducido al que tiene el salvaje en limar sus dientes o teñir sus uñas (Spencer, 1946: 11-13).

La crítica no se detiene allí: por un lado, su juicio también apunta al descuido de las escuelas de la época por la instrucción para las industrias, pues “si no hubiese habido entre nosotros otra enseñanza que la dada en las escuelas públicas” Inglaterra, sostiene Spencer, sería “lo que era en los tiempos feudales” (1946: 42); y, por el otro, entiende que uno de los principales déficit consiste en que no se había hasta entonces educado a los progenitores para ser también transmisores, cuestión que la nueva escuela debía contemplar. A fin de cuentas, “los padres acometan la difícil tarea de educar a sus hijos sin haber soñado nunca en preguntarse cuáles son los principios de la educación física, moral, intelectual que deben servirles de guía” (1946: 43). Su propuesta, en cambio, se compone de los siguientes elementos: procura una educación basada en los procesos y en principios más que en los aprendizajes memorísticos y en las normas; en la búsqueda de una utilidad práctica antes que ornamental o decorativa; en reemplazar el viejo método de presentar verdades abstractas por su exposición en formas concretas; en que los aprendizajes sean agradables e interesantes antes que penosos; en el valor intrínseco de la enseñanza en vez de la difundida reproducción del respeto y el poder social que su posesión le confería a los individuos. Como explica Holmes (1994: 556), a diferencia del esencialismo de Platón y Aristóteles, y del enciclopedismo de Comenius y Condorcet, la teoría de Spencer no se centra en la materia sino más bien en la actividad.

Pueden resumirse todas sus críticas y propuestas en dos puntos: basar la educación en la ciencia para someter la Naturaleza a los dominios del hombre; y, segundo, formarlo de manera íntegra: educación moral, intelectual y física.<sup>11</sup> En efecto, en su principal

---

<sup>11</sup> Precisamente estos dos puntos se constituyeron en los principales blancos de crítica de la teoría spenceriana: en una lectura sincrónica, la pedagoga española Concepción Arenal escribe a finales del siglo XIX que el libro de Spencer resulta *exageradamente evolucionista, naturalista y egoísta* (utilitario): ante las palabras de Spencer (1946: 52) de que “es indispensable conocer los primeros principios de la fisiología y las verdades elementales de la psicología, si se quiere educar debidamente a los hijos”, Arenal responde que “debe estudiarse y respetarse la Naturaleza, pero sin convertir su culto en superstición” (Arenal, 1999). Si bien Spencer (1946: 161) no concibe que todos los niños sean buenos por naturaleza, como el *Emilio* de Rousseau, entiende que la educación puede *disminuir las imperfecciones naturales* pero no destruirlas. Por ello, esgrime que el principal problema de la educación moral es la transmisión de padres a hijos: como los

postulado pedagógico, *Educación intelectual, moral y física* –publicado primero como artículos en 1859 en la revista *British Quarterly Review* y luego en 1861 como libro–, ante la pregunta de cuál es el saber más útil, Spencer responde sin dubitaciones: la ciencia (1946: 82). En síntesis, si su propuesta política procura una educación que se justifique científicamente, que emancipe, que otorgue las herramientas para la toma de decisiones y que pueda reproducirse de generación en generación; el sentido teórico-práctico se centra en reflexionar acerca de cada uno de los elementos *integrantes* del hombre –de hecho, los capítulos de su texto se dividen respectivamente en ensayar sobre cuáles son los conocimientos más útiles, sobre la educación intelectual, la moral y la física–. Si bien del conjunto se extraen las consideraciones aquí vertidas, el análisis desarrollado recae puntualmente sobre la última de las secciones, entendiendo que esta implicó un relevante aporte para discutir la *educación física* en las escuelas y un primer gesto reflexivo sobre la disciplina *Educación Física*.

El apartado “De la educación física” presenta como principales puntos de desarrollo: la alimentación, la vestimenta y la higiene, y el ejercicio físico. Sobre el primero, cabe destacar la introducción de su puesta en cuestión en el ámbito escolar y su justificación mediante la comparación de la fisiología y anatomía humana con la animal; del segundo, su claro análisis sociológico al esgrimir que tanto la vestimenta como la higiene funcionan como reproductores de *status* que las *elites* desplegaban a través de las *publics school* inglesas; en tanto que el tercero constituye una manifestación a favor de las ejercitaciones corporales en las escuelas, argumentando la inclusión de la gimnasia y los juegos como sus contenidos. De esto se desprende una interesante contradicción que recorre el devenir de la educación física, y que atraviesa la disciplina, que es la relación, en términos *nativos*, de la Educación Física con la naturaleza y con la cultura: sólo la cuestión educativa de lo físico es justificada por Spencer con ejemplos y estudios que asemejan a los seres humanos con los animales; no así en los apartados sobre lo moral o lo intelectual.

Ningún anatómico, ningún fisiólogo, ningún químico, vacilará en afirmar que lo que es verdad respecto del animal bajo el punto de vista biológico, lo es también respecto del hombre. La franca aceptación de este hecho lleva consigo su consecuencia, a saber: que las generalizaciones que derivan de las experiencias y de las observaciones hechas en los animales son útiles al hombre (Spencer, 1946: 216).

Tal como explica Burgos, Spencer pone de manifiesto una visión organicista (compatible y complementaria del evolucionismo) que, en lo que a la educación física se refiere,

---

padres no aprendieron a enseñar, no saben cómo reproducir (1946: 164-165), cuestión que, alega, va en detrimento del progreso de la raza.

refuerza el modelo dualista del ser humano que asemeja el cuerpo físico y sus funciones con las de los animales. El cuerpo entendido como organismo físico-biológico “es concebido como una máquina cuyo funcionamiento depende de una energía vital que ha de ajustarse, en cantidad y calidad, a las necesidades de crecimiento y trabajo”, máquina humana que, frente a un desequilibrio, “no funcionará correctamente y sus posibilidades de triunfar en los distintos ámbitos (moral, familiar, laboral, militar, nacional, etc.) se reducirán considerablemente” (Burgos, 2009: 122). Sin embargo, la conclusión de que la educación física spenceriana apunta sólo al aspecto biológico del cuerpo resulta apresurada: en tensión con esta concepción que liga al hombre con su naturaleza *natural*, Spencer argumenta en este punto, por única vez en su libro, una distinción por género de la educación. Así, al momento de reflexionar acerca de las ejercitaciones físicas, esgrime que las mismas debieran ser distintas para niños y niñas. De este contrapunto, sumado a que lo físico incluye la vestimenta y el registro de la distinción de clase, se puede concluir que si bien para Spencer el cuerpo es biológico, no escapa a la potencia social de la educación: se lo puede interpelar, instruir, modificar.

Específicamente acerca de la educación física, un punto muy importante a desarrollar es la cuestión de los contenidos. Si bien no hay una clara exposición de qué debería enseñarse, es posible identificar en la obra de Spencer tres cuestiones que la asignatura escolar en el marco del Sistema Educativo argentino toman para sí: la relación de la misma con la higiene, su acepción como tiempo libre y su vínculo con las gimnasias y los juegos. Se puede decir del primero que se suscribe en el contexto del ideario liberal, de corte “racista” (embrionariamente eugenista) y positivista de la época. Más aún, por aquél entonces “la gimnasia en las escuelas” era entendida como un “ejercicio íntimamente ligado con la higiene”, ya que “la gimnasia reglamentada” constituye “uno de los medios más propicios que se conocen para el desarrollo físico del ser humano en sus diferentes períodos de crecimiento” (AA.VV., *EMEC*, 1888: 193-198). En tanto del segundo punto es posible establecer que tanto en el relato de Spencer cuanto en las primeras legislaciones la *educación física* se encuentra asociada con las ejercitaciones, los recreos y los paseos (1946: 244-245). Esta cuestión encuentra razón en la relación entre el trabajo mental y el manual: la educación física, como complemento de la intelectual y moral (hasta podría decirse que también de la espiritual),<sup>12</sup> resulta ser una *descarga* de las tareas áulicas, y

---

<sup>12</sup> Es interesante notar que Spencer (1946: 215) refiere a algunos rasgos de la “Cristiandad Muscular” (“*Muscular Christianity*”) como principales antecedentes de la educación física. Este movimiento, que se inició en Inglaterra pero se extendió rápidamente por Estados Unidos, era una auténtica *crusada* a favor de la búsqueda del cuerpo perfecto a conseguirse mediante la gimnasia, la calistenia y el “deporte de competición”. La forma física era considerada como una piedra angular de la moralidad cristiana (Toro, 2008: 81). Cabe decir que la Cristiandad Muscular puede ser identificada como la base ideológica de la “*Young Men’s Christian Association*” (YMCA), que tuvo en Argentina un amplio desarrollo y que influyó en la

por ello se hace análoga con los recreos; en tanto que los “paseos” reflejan el contemporáneo interés pedagógico por la realización de actividades “al aire libre”, constituyendo la génesis de lo que muy posteriormente es conocido como contenido escolar con el nombre de “Campamentismo” o de “Vida en la Naturaleza” (cf. Ramírez *et al*, 2009: 259-270). Sin embargo, su inclusión en la educación física es efecto de criterios distintos: mientras que lo primero se justifica por consistir en un descanso del esfuerzo intelectual, lo segundo resulta de una aplicación escolar de los concejos higienistas. Por último, acerca de la asociación de la educación física con las gimnasias y los juegos, cabe destacar que estos figuran como exponentes de las formas de ejercitación corporal en las escuelas. Sin embargo, claramente la propuesta de Spencer se apoya más en los segundos que en las primeras: a raíz de considerarla como un contenido artificial, que constituye “un sistema de ejercicio ficticio”, esgrime que los “movimientos acompasados” de la gimnasia producen monotonía, a diferencia del ejercicio espontáneo que suponen los juegos.

Pero no hemos expuesto todavía la objeción más poderosa. La gimnasia es inferior a los juegos como *cantidad* de ejercicio muscular, y les es también inferior, y esto es lo más importante, desde el punto de vista de la *calidad*. Esa falta relativa de placer, causa de que se abandonen al poco rato los ejercicios artificiales, influye para que estos no produzcan sino efectos muy medianos en el organismo. La idea vulgar de que con tal que se obtenga la misma suma de ejercicio corporal importa poco que este sea agradable o no, encierra grave error. [...] De aquí la superioridad intrínseca del juego sobre la gimnasia. El extremo interés que los niños toman en el primero, la alegría desordenada con que se abandonan a sus locas ocurrencias, son en sí mismos tan importantes al desarrollo físico como el ejercicio que les acompaña. Y por carecer de estos estímulos morales, la gimnasia es esencialmente defectuosa. Por consiguiente, reconociendo, como reconocemos, que la gimnasia es preferible a la falta de todo movimiento, que es imposible servirse de ella con ventaja como medio supletorio, sostenemos que no es dable sustituirla nunca a los ejercicios por la Naturaleza indicados. Para las niñas, como para los niños, los juegos a que unas y otros les impulsan sus naturales instintos son esenciales a su bienestar corporal. Quien se los prohíba, les prohíbe usar medios divinamente instituidos para su desarrollo (Spencer, 1946: 248-250).

Este postulado original de incluir a los juegos como parte constitutiva de la educación, exaltando su característica de espontáneo, placentero y *natural* –en las antípodas de las

---

constitución de la Educación Física argentina por fuera de las escuelas (Giraldes, 2001: 101; Erdociáin, 2010a). Más aún, fue Director del “Departamento de Educación Física” Federico Dickens, una de las figuras más influyentes en la historia de la disciplina: entre 1926 y 1929 trabajó conjuntamente con Romero Brest en el Instituto (Blanco, 1948: 99), del ‘39 al ‘48 enseñó en el “Instituto Nacional de Educación Física” de San Fernando –que actualmente lleva, en su honor, su nombre– y de 1948 a 1952 trabajó como Director del “Departamento de Educación Física” de la Universidad Nacional de Tucumán –al cual le trasladó la influencia de la Asociación Cristiana de Jóvenes (González, 2006)– (Dickens, 1946). Según Saraví Riviere, Dickens “espiritualizó el deporte y la Educación Física”, “fue un maestro de amplias y hondas convicciones, animado de profundas creencias, encendido de auténtica fe: en sus ideales cristianos, en el hombre y en el poder educativo de las formas auténticas” (Saraví Riviere, 1998: 67-71).

escuelas contemporáneas que hasta entonces tenían por rasgo la enseñanza de ejercitaciones rígidas—, encontró sus intérpretes locales, quienes lo tradujeron para la educación física local. En efecto, estas palabras tienen asidero en los pensamientos de Salustiano Pourteau, quien a finales de siglo XIX publicó en *El Monitor de Educación Común* una serie de notas en las que reflexiona acerca de la relación entre la educación física y la moral, y cómo, a través de los juegos, puede contribuirse a la formación integral de los alumnos. A continuación, dos párrafos que sintetizan su postura y que expresan el ideario que subyace la inclusión de este contenido en la materia:

el ser racional divídese en dos partes: educación moral-educación física. Constituye la educación moral el conjunto de los medios de que la sociedad y la familia disponen para proporcionar al ser humano un objetivo a su actividad; difundiendo el conocimiento del bien y del mal, de la verdad y de lo falso, creando y desarrollando los sentimientos que pueden guiarle durante toda su vida. La educación física es el conjunto de los medios de que la sociedad y la familia disponen para desarrollar de manera conveniente todas las aptitudes funcionales del organismo, considerando como instrumento y coadyuvante de la actividad moral e intelectual del individuo (Pourteau, *EMEC*, nº 316, 1896: 819).

¿Dónde está el remedio a los males señalados? En el ejercicio físico, en la fatiga exclaman los autores modernos que de la cuestión trataran. En la fatiga sana y moralizadora del cuerpo, no la del cerebro, que es la que hoy se suministra en exceso a la juventud; la fatiga de los músculos no la de los nervios [...]. Y las mismas autoridades declaran luego que *los juegos* constituyen el mayor ejercicio para el niño [...] (Pourteau, *EMEC*, nº 316, 1896: 824).<sup>13</sup>

En otras palabras, “la cenicienta de la escuela y de la familia” —según las textuales palabras que Pourteau utiliza para referirse a la educación física—, encuentra su razón de ser, su justificativo, en la ejercitación física a través de la enseñanza de los juegos, con el objeto de lograr una educación moral e higiénica satisfactoria. Sin embargo, tal como se explica en el siguiente apartado, no fueron los juegos —ni su *lectura inglesa*: los *sports* o deportes (cf. Elias & Dunning, 1992; Olivé, *EMEC*, nº 236, 1893; Crisorio, 1995; Montenegro, 2009)— los que constituyeron el principal contenido de la Educación Física sino la gimnasia.

Una vez esgrimido el qué —la relevancia de la educación física en las escuelas y sus principales contenidos—, Spencer se aboca a desarrollar el cómo: las maneras transmitirla. De estos modos en cómo se debe instruir resulta una progresión didáctica de siete

---

<sup>13</sup> Para profundizar sobre la visión de Pourteau de la Educación Física —“mi dulce manía” (Pourteau, 1897: 3) y la relación entre gimnasia y juegos pueden verse también Pourteau, *EMEC*, nº 278, 1896: 818-828; Pourteau, 1897; Pourteau, *EMEC*, nº 316, 1899: 757-758; AA.VV., *EMEC* nº 59, 1884: 593-594. Cabe destacar que Pourteau fue Director de ejercicios físicos en la casa central del Colegio Nacional de la Capital Federal, teniendo a su cargo como docente a Enrique Romero Brest (cf. *EMEC*, nº 302, 1898: 92). Sobre Pourteau léase Bertoni, 2007.

puntos, muchos de los cuales resultan familiares en la actualidad por su correspondencia con los postulados reformistas *escolanovistas* y por su adopción por los pedagogos argentinos: primero, que se proceda “*de lo simple a lo compuesto*” y “de lo homogéneo a lo heterogéneo”, ya que siendo la educación “complemento objetivo de la marcha subjetiva, debe seguir la misma progresión”; segundo, que “el desarrollo del espíritu, como todos los demás desarrollos, es un progreso de lo *indefinido* a lo *definido*”; tercero, que debe transitarse “de lo *concreto* a lo *abstracto*”; cuarto, que “la educación del niño debe concordar, en su modo y orden, con la educación de la humanidad; quinto, que “en cada rama de conocimientos hay que proceder de lo empírico a lo racional”; sexto, que “se debe estimular por todos los medios el desenvolvimiento espontáneo” —“sería preciso *decirle* lo menos posible, obligándole a *encontrar* lo más que sea posible”—; y, por último, séptimo, que siempre que haya dudas sobre qué criterio utilizar, aún cuando uno parezca mejor en teoría, debe aplicarse aquel que despierta interés o excitación en el alumno “porque los instintos intelectuales del niño son guía más segura que nuestros razonamientos” (Spencer, 1946: 112-121). Esta manera progresiva de avanzar en las enseñanzas encierra, además de un *modus operandi*, un aporte más a la justificación de la inclusión del juego en la educación física, y de ésta como asignatura de la escuela: valorar la espontaneidad y el placer en el aprendizaje, pilares de los defensores de la educación centrada en el alumno. Lo cual, cabe la aclaración, se inscribe en el movimiento pedagógico denominado “Escuela Nueva”: educar a través de la experiencia, punto de partida de la corriente filosófico-pedagógica progresista cuyos argumentos se basaron en una interpretación de los discursos de Spencer, Pestalozzi y Rousseau, entre otros, implica que la educación del cuerpo es vehículo de la instrucción, además de física, además de intelectual, fundamentalmente moral; siendo principalmente a través del juego el modo de ilustrar los sentidos y las sensibilidades.

En síntesis, sin caer en la conclusión de que las ideas de Spencer influyeron directa y definitivamente en los intelectuales argentinos, su introducción permite observar que algunas de sus expresiones funcionaron como arquetípicas de la educación física, constituyendo a su vez indicios de las primeras formas que adoptó la Educación Física: la educación física debe formar parte integral de la instrucción del hombre en su rol de compensadora del gasto y de la fatiga intelectual a partir de procurar que los alumnos establezcan una relación higiénica con su cuerpo que esté en equilibrio con lo moral; relación higiénica que también se buscaba al distinguir mediante un criterio biológico las ejercitaciones físicas para niños de aquellas para niñas, estableciendo para su educación *un modo concreto* de proceder argumentado en *una* progresión didáctica metódica y



sistematizada, e identificando a la gimnasia y a los juegos como contenidos principales, aunque priorizando los segundos. Precisamente, el *leitmotiv* del siguiente apartado es la erección de la gimnasia como principal contenido de la asignatura, constituyendo ello la principal distancia con la pedagogía spenceriana –lo cual muestra, además, las formas locales y particulares de circulación y apropiación de estas ideas–.

## 1.2.- Gimnástica y educación física. Platón, educación y política.

- ¿Crees tú, Glaucón, proseguí, que quienes han fundado la educación sobre la música y la gimnástica, han tenido por fin, como imaginan algunos, el cuidar del cuerpo con la una, y del alma con la otra?
- Pero claro está, dijo.
- Más también podría ser, le respondí, que una y otra hayan sido establecidas en vistas del alma principalmente – Platón, *La República*, 410.

En tanto el segundo de los artículos de la Ley 1420 que expresa un sentido sobre la educación física, el 14º, promulga que “las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto”. Esto encierra el principio de que la educación física junto con el recreo y la instrucción artística funcionan como complemento de un núcleo básico de asignaturas, pero también que ese complemento responde a la antigua distinción entre educación del cuerpo y del alma: en el sentido que Platón esgrime en *La República*, la primera a través de la gimnástica, la segunda por la música.<sup>14</sup> Si bien claramente no es la misma la acepción que la Ley y Platón establecen, pueden señalarse dos puntos paradigmáticos que *persiguen* a la Educación Física hasta la actualidad: la sumisión del cuerpo en dualismos y la íntima relación de la disciplina con la gimnástica. Aunque el presente análisis desarrolla principalmente el segundo punto, no puede eludirse la mención al primero, pues sea en forma similar a la distinción cartesiana cuerpo-mente o en la fórmula natural-artificial, estos dualismos reflejan la manera *secundaria* en la que la modernidad occidental ha tomado al cuerpo (cf. Galak, 2009; Le Breton, 2002; Crisorio, 2009a; 2010); modos que la Educación Física ha reproducido (cf. Taborda de Oliveira, 2007: 4), fundamentalmente gracias al lugar asignado en la tríada *integralista* como compensadora de las instrucciones intelectual y moral, pero también observable en la polaridad “educación corporal-educación musical”.

---

<sup>14</sup> Como explica Bracco (2009: 15-16), “música” para la Grecia clásica contemplaba una significación mayor a la actual, y refería a la formación espiritual, en contraposición a la educación corporal (gimnástica). Por otro lado, y como justificativo de este apartado, esta reflexión que emparenta las concepciones de educación física con la artística en el sentido platónico encuentra razón en que son los propios discursos *nativos* los que la comprenden. Por ejemplo, por nombrar un caso dentro del contexto que trabaja esta tesis, el Programa de la asignatura “Historia de la educación Física” del Instituto Superior de Educación Física explicaba que es “conveniente el estudio de las relaciones de los conceptos artísticos relacionados con las formas e ideas de la cultura física en cada época en los diversos pueblos que más han sobresalido en este aspecto, especialmente en Grecia” (Romero Brest, 1917: 91).

“¿Cuál va a ser nuestra educación?” se pregunta Platón en el Libro II de *La República* (376e-377a): “hay que tomar entre manos la música antes que la gimnástica”. Esta sentencia encierra la relevancia que tiene para el pensamiento platónico la educación de prácticas corporales –como gimnástica– para la formación de ciudadanos de la República, fundamentalmente en su rol de guerreros o soldados, aunque no exclusivamente. Sin embargo, no debe confundirse esto con un ordenamiento por prioridad, tal como advierte Crisorio (2010: 156), porque “para Platón, el problema no pasa por educar primero una cosa y después la otra, sino por educar lo educable, la virtud de la *yuxh*!, de modo tal que ella se encargue de procurar al cuerpo lo mejor para él” (cf. Platón, *La República*, 411).

No sin matices, lo que la política platónica le tenía destinada a la educación de prácticas corporales en la Grecia del siglo IV a. c. sirvió de base para la construcción de los primeros modos sistemáticos de *educación física*, denominados por ese entonces como ejercicios gimnásticos, físicos o corporales. Por caso, pueden referirse dos actores fundamentales en el pasaje del sintagma al oxímoron: Pablo Pizzurno, pedagogo argentino de renombre, quien señala que existe un vínculo inmanente entre la educación física y el canto ya que ambas son manifestaciones de la instrucción moral e higiénica (cf. Vivanco, 1907: 40-41); en tanto que Romero Brest, considerado “el Sarmiento de la educación física” (Scharagrodsky, 2010), interpreta que el contenido “Rondas Escolares”, uno de los principales de la disciplina a su entender, conjuga la cultura física y la música, pues es expresión de la asociación entre *el canto y la gimnástica* (cf. Aisenstein, 2006: 74; Pallarola, 2001: 56).

Lo que la distinción platónica permite observar es, como primera mirada, la posibilidad de pensar en otros potenciales ordenamientos de la pedagogía que sean diferentes a la tríada spenciarana. Así, la separación de la misma en intelectual, moral, física, musical, gimnástica, etcétera muestra no sólo la arbitrariedad con que puede ser dividida, sino la imbricación de sus modos, aun cuando se las presente como compartimentos estancos. Precisamente, de ello se desprende la segunda mirada que el pensamiento platónico faculta y que el spenciariano admite: el dualismo con que se presenta al cuerpo, o mejor dicho a su instrucción, oculta la unicidad de sentidos con que se lo transmite, pues la educación física es suplemento de otras maneras más relevantes de educación (principalmente moral, higiénica e intelectual), es *compensadora* de la formación *integral*.

En cuanto a la relación entre la educación física con la gimnástica, la *alegoría de la caverna* (514a) funciona en este aspecto como claro ejemplo del camino por el que transitaba la pedagogía argentina: entre el trastorno que provoca la incertidumbre de aclarar la oscuridad –tal como puede entenderse que buscaba la Ley de Educación– y los

ideales modernos que la sustentaron se configura no sólo un sentido de la disciplina sino también maneras concretas de entender al cuerpo y al hombre. Así, *iluminación* e *iluminismo* confluyen en signar la dirección de la materia: antes que Educación Física, gimnástica.<sup>15</sup>

Traducción del legado clásico de gimnástica, puede interpretarse que la Ley de Educación contempla las palabras de Sarmiento (1849: 277) en *De la educación popular*, en las que esgrime una justificación de la instrucción de prácticas corporales en el contexto escolar:

la enseñanza de la gimnástica, que debe entrar forzosamente en todo sistema de educación popular. Las sociedades modernas vuelven poco a poco al plan de educación de los pueblos antiguos; dando igual importancia al desenvolvimiento físico del hombre que al desarrollo intelectual. Es el cuerpo humano una máquina de acción, y un objeto de arte; y la educación gimnástica es indispensable para dar a las fuerzas de impulsión o de resistencia todo el resorte de que son susceptibles, y al talante, toda la gracia artística de los movimientos viriles. Por la primera de estas dos adquisiciones se aumenta el poder, la salud, y la facultad de obrar del individuo; por la segunda adquiere las exterioridades que más ennoblecen al ser humano. Algunos nacen con las primeras, otros adivinan las segundas; pero sólo la educación puede generalizar estas aptitudes.

Jorge Saraví Riviere (1985: 31-42) retoma del artículo de Guillermo Canessa titulado “Sarmiento y la Educación Física” (cf. Canessa, 1946) las principales razones por las que para el ex-presidente argentino deben incluirse en la escuela ejercicios gimnásticos: porque a) estos eran un importante “factor de disciplina social, capaz de sublimar los impulsos primitivos y desarmónicos del niño y educarlo moralmente”; b) beneficia la salud del cuerpo y del alma de “todo el pueblo trabajador”, lo que además de corresponderse con el ideario higienista lo hace con el discurso moderno de la división social del trabajo; y c) complementa la concepción *integralista* de la educación que busca el hombre completo, a raíz del equilibrio entre la vida física, la intelectual y la moral. Pues, si la intención de la escuela no es formar “ni enanos ni sabios, ni atletas sanguinarios o idiotas” (Sarmiento, 1900, XLIX: 16), la gimnasia es un contenido altamente *civilizador* ya que reúne la instrucción corporal, el descanso intelectual y la higiene moral:

Una hora de mover los brazos, la cabeza á la derecha, á la izquierda, hacia arriba, hacia abajo, á la voz del maestro, todos a un tiempo, y en perfecta igualdad, vale mas que todos los preceptos de moral escrita. [...] La escuela, la gimnástica, la fila, la hilera, el compás van disminuyendo las crispaciones; la

---

<sup>15</sup> Puede completarse con las palabras de Platón en *La República* (403d): la gimnástica sucede a la educación de la música, pues es “el alma buena la que puede dotar al cuerpo de todas las perfecciones posibles por medio de sus virtudes”. Este análisis debe su razón a la tesis doctoral de Crisorio (2010), *Homero y Platón: dos paradigmas de la educación corporal*, material del cual pueden extraerse mayores precisiones sobre la relación educación del alma y educación corporal, cuestión que excede los alcances e intereses de la presente investigación.

regla, la repetición de los movimientos vienen amansando el animalito bípedo que cuando llega á la plenitud de su fuerza es un hombre y no un tigre, habituado á todos los contactos, y avezado á todas las disciplinas sociales. Las escuelas salvarían doscientas vidas anualmente, con la gimnástica, y el sentarse y levantarse metódicamente. La gimnástica civilizará á los Tobas, que no conocen disciplina sino cuando van á la guerra, á fin de robar y matar con éxito (Sarmiento, 1900, XLVII: 278).<sup>16</sup>

Pero a su vez la inclusión de ejercicios gimnásticos en la escuela implica, no sin oposición, que se realicen prácticas de corte castrense, al punto que Sarmiento llamó a la gimnasia militar el “germen de la institución del porvenir”. De hecho, Sarmiento la elogia y la propone como contenido escolar, aunque la distingue de la corriente gímnica alemana ya que, por la utilización de aparatos costosos y ejercicios de equilibrio, la encuentra artificial, pues tiende a formar acróbatas y hace perder el tiempo (cf. Canessa, 1946: 12; Barcelona, 2006: 85-108; Fiori, 2007). Más aún, para buena parte del ideario *ochentista* la gimnasia militar junto con las prácticas de tiro y los “batallones escolares” deben constituirse como manifestaciones de la *educación física* (cf. Sarmiento, 1900; Romero Brest, 1914; Aisenstein, & Scharagrodsky, 2006; Saraví Riviere, 1985: 41; Bertoni, 1996).

A propósito pero en otro sentido, Crisorio observa que la asignatura nace en Europa bajo tres signos:<sup>17</sup> por un repliegue del *bios* sobre la *zoé*, en el contexto de la “reforma de la gimnástica” y tras la oposición naturaleza-artificio. Si bien la reflexión de esta triada es completado en el conjunto de la tesis, aquí se centraliza el foco en el segundo de los puntos esgrimidos: el proceso por el cual se identifica la *educación física* con la gimnástica. Tal como señala Crisorio (2007a: 68-69; 2009a), la denominada “Reforma de la gimnástica”, una empresa eminentemente política, era fundamentalmente propiciada por autores como Mosso, Lagrange, Marey, Tissié, Demeny, de amplia difusión entre los principales promotores de las pedagogías corporales de la época, y cuyo principal aporte fue desplazar la interpelación de las prácticas motrices de un paradigma físico a uno biológico: médicos y fisiólogos promovieron, desde la segunda mitad del siglo XIX, “un movimiento de ‘reforma de la gimnástica’ que procuró el desplazamiento de la gimnástica

---

<sup>16</sup> Romero Brest (1911: 41), a propósito de Sarmiento, lo describe como un “profundo labrador y abnegado patriota”, “un estadista, un político, un legislador, un escritor”, “un símbolo, una idea fundamental en el proceso de nuestra nacionalidad”, “Sarmiento es el espíritu europeo, civilizado, humanitario, luchando contra las fuerzas brutas, oscuras y salvajes de los bosques y de las pampas americanas. Sarmiento es el espíritu del progreso, de la nacionalidad, de la humanidad, de la patria grande construida, en oposición a la toldería, al gaucho, al indio, al oscurantismo, a la anarquía. Sarmiento representa este gran factor en la nacionalidad argentina: la idea de la civilización. [...] Sarmiento, más que un hombre es una idea, es el símbolo de una fuerza, es la expresión de la eterna lucha de la humanidad en el camino de su progreso. [...] es para nosotros el representante de la luz, la luz misma que esparce las tinieblas y que arroja en nuestro espíritu el sentimiento y las ansias de la civilización”.

<sup>17</sup> Resulta oportuno remarcar que Crisorio sitúa su análisis en Europa, específicamente en la Europa continental occidental; en tanto que es intención de esta investigación interpretar las lecturas locales que se hicieron de dichos signos.

alemana por el *sport* inglés en toda la Europa continental”. Producto del auge de la fisiología, no resulta extraño que la educación física, al tomarla como principal criterio científico de verdad, haya también adoptado el cambio que esta generó sobre el “concepto de *naturaleza*, el cual pasó a designar no sólo el mundo exterior a la mente, como en Descartes, sino lo que debía considerarse *normal* respecto de los seres humanos”, “comprensión de lo natural como normal y del cuerpo humano como un organismo” que se halla en el núcleo de los discursos de los “reformadores de la gimnástica” (Crisorio, 2007a: 68).

Precisamente este último es el sentido que se pretende rescatar: el progresivo pasaje de la normalización a la normación por el que atraviesa la *educación física* para constituirse en *Educación Física*. Dicho de otro modo, fruto de los ideales *ochentistas* que sustentan la narrativa de la *educación física* (integralista, higiénica y positivista), resultado –como conclusión tanto del Congreso Pedagógico cuanto de la Ley de Educación– de la asimilación del sintagma en gimnástica y producto del plegamiento de todos sus fundamentos en criterios de verdad científicos (casi con exclusividad fisiológicos) por obra de la interpretación local de los postulados de los “reformadores”, se conforma el principal sentido que por ese entonces tenía la disciplina: normalizar una población que se caracterizaba por su heterogeneidad radical. Los resultados de esa búsqueda, tal como se establece en los siguientes apartados, quedaron plasmados primero en los discursos sucesivos y luego en la normación –parangón de *la* política– que constituyó la disciplina Educación Física.

### **1.3.- El sintagma *educación física* y los “procesos de normalización”.**

Pensar los “procesos de normalización” por los que atravesó la educación física para constituirse en la disciplina tal como se la conoce en la actualidad implica analizar las disputas discursivas que conformaron la base sobre la que se edificó, a su vez que permite comprender el telón de fondo sobre el que se construyeron los primeros lineamientos de los que resulta la Educación Física y, consecuentemente, los *modos dominantes* de la misma. En este sentido, que en parte compromete una revisión de lo actuado, la propuesta es observar las continuidades y rupturas, hacer dialogar los discursos *con* y *contra* que configuraron el nacimiento de la Educación Física mediante una reflexión diacrónica de éstos.

Para avanzar con esta “arqueología política de la Educación Física” resulta oportuno poner en discusión las bases sobre las que nace la disciplina. En ese sentido, los debates en torno a qué contenidos la compondrían constituye una manera emblemática de

pensarla, pues analizar los discursos de los pedagogos argentinos respecto a cómo debía conformarse lo que por aquél entonces era el sintagma *educación física*, y qué criterios utilizar para justificar sus contenidos, hace emerger las interpretaciones locales de los postulados de los “reformadores de la gimnástica”, al tiempo que posibilita reflexionar acerca de las posturas contrarias que suscitó la decisión de si incluir o no los juegos escolares y los “*sports* ingleses” como parte de los *currícula*. Cabe aclarar que estos “*sports* ingleses”, tal como se denominaba en aquella época a los “juegos corporales” que se habían desarrollado en Inglaterra desde comienzos del siglo XIX, conforman, gracias a lo que Elias y Dunning (1992) denominaron el “proceso de *deportivización*”, lo que en el siglo XX se conoce por deporte y por atletismo. Para el caso argentino del oxímoron *Educación Física*, hasta pasada la mitad de la centuria, los ejercicios gimnásticos ocupan casi con exclusividad las clases de la disciplina, momento en el que van siendo paulatinamente reemplazadas por prácticas deportivas, actualmente principal contenido de la misma (cf. Aisenstein, 2006: 78-79; Gonçalves Soares *et al*, 2010: 171-172).

El trasfondo de los debates acerca de la construcción de los *currícula* de la educación física se comprende por dos procesos paralelos e imbricados: por un lado, es producto extensivo del ideario de la época que concibe que la educación de uno de los vértices del *triángulo integralista* repercute sobre los otros dos, y, por el otro, que, tal como sostienen Dussel y Caruso, la unificación del curriculum “es el componente necesario para una educación común y elemental (y por lo mismo básica y homogénea) que difunda para todos los niños las mismas verdades y los mismos principios” (citado en Aisenstein & Scharagrodsky, 2006: 21); procesos que son resultado de la intención de normalizar que atraviesa transversalmente la narrativa de finales del siglo XIX, a tono con el “normalismo” de los postulados sarmientanos (Dussel, 1997: 51). Precisamente, a ello refiere Amavet (1961: 219) cuando sostiene que la educación busca ante todo la normalidad, promover el cultivo del hombre y el aprovechamiento cultural en un plano semejante, de ahí que la razón principal que encierra la normalización sea su asociación con la educación moral: se es *normal* cuando se es *moralmente bueno*. Esta cuestión, que la política traduce en axioma, la educación física la toma para sí principalmente a través de la composición entre los discursos gimnásticos, que concebían la educación del cuerpo como instrucción higiénica, y los que incluían la enseñanza de juegos corporales y *sports* como parte de la asignatura, porque *traslucen* el *alma del niño* pudiéndose ejercer sobre estos una educación moral. Es decir, ejercicios gimnásticos y juegos motores, educación higiénica y moral, conforman tanto su *leitmotiv* cuanto sus contenidos: la unificación del curriculum de

la Educación Física es uno de los aspectos claves para su conformación dentro del Sistema Educativo.

Con motivo del Cincuentenario de la Ley de Educación de 1884, el “Consejo Nacional de Educación” publica en 1938 unas memorias y balances de los principales aciertos y deudas pedagógicas del medio siglo transcurrido, documento que en la revisión de lo actuado en referencia a la Educación Física da cuenta de esta doble vertiente para la cuál la disciplina fue creada: normalización a través de la educación higiénica y moral. Ejemplo de ello puede encontrarse en que una de las principales críticas que se le hace a la Ley es que sus artículos 1º, 2º y 6º confunden las razones para instaurar una educación física con motivos fundados en una educación higiénica.<sup>18</sup> Sin embargo, cincuenta años más tarde de la Ley 1.420 se continúa solapando en la primera la segunda: como respuesta a esa situación y propuesta superadora, esta revisión del “Consejo” establece que la asignatura escolar Educación Física debe impartirse en forma de “clases de ejercicios físicos”, en las cuales a) se procure una acción disciplinadora física y psíquica mediante actividades comandadas metódicamente, b) se atienda la influencia higiénica de la respiración racionalmente enseñada y c) se gestionen los efectos suficientemente intensos de los ejercicios de modo que produzcan los resultados fisiológicos deseados (Argentina, 1938: 134-135).

En estas palabras puede observarse cómo algunos de los principales discursos de la educación física sobrevinieron en lo que en 1938 ya era Educación Física: además de los criterios higienistas y fisiológicos que justificaban las prácticas de la disciplina como a finales de siglo XIX, también se profundizó la sumisión de lo físico por lo psíquico o intelectual –“buscará así completar la disciplina física que es escasa en general en todos los niños para llegar a la disciplina psíquica” (1938: 136)–, en donde un *cuerpo moralmente sano* implica una *mente moralmente sana*, y viceversa. Esta cuestión permite adentrarse en la relación entre educación física y moral: la *normalización* de los alumnos,

---

<sup>18</sup> Según explica el documento, esa imbricación dependía del contexto de su aplicación: dictada de manera conjunta en las escuelas rurales por sus necesidades particulares, educación física e higiénica separadas para los establecimientos ciudadanos (Argentina, 1938: 137). Del artículo primero de la “Ley nº 1.420 de Educación Común” ya se hizo referencia previamente; a continuación los restantes: el artículo segundo establece que “la instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene”, en tanto que el sexto reglamenta que “el minimum de instrucción obligatoria, comprende las siguientes materias: Lectura y Escritura; Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal; de Historia particular de la República y nociones de Historia General; Idioma nacional, moral y urbanidad; nociones de higiene: nociones de Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales; nociones de Dibujo y Música vocal; Gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional, para las niñas será obligatorio, además, los conocimientos de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas, y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería” (Argentina, 1884). Esa mención a los ejercicios militares supuso los calificativos de “idea retrógrada” y de “error pedagógico” para Romero Brest (1910: 393).

según el imaginario que pretendía instalarse, no puede ser completa sin una formación moral de lo que se consideraban los valores modernos y humanísticos; los cuales eran, en definitiva, los que promulgaban las *élites* aristocráticas: ideales liberales, republicanos y civilizadores, en línea con los que la Generación del '80, Sarmiento y la Iglesia conservadora pretendieron reproducir a través de la escolarización (Puiggrós, 2010: 32). Para que ello sea posible se hizo necesario incorporar como contenido los juegos corporales y generar su *pedagogización*: entendidos como expresión del espíritu de los niños, su instrucción implica aprendizajes morales.

En la correlación que la Educación Física guarda con la Educación Moral, tenga el maestro presente que es en los juegos en donde se presenta desnuda el alma del niño con la revelación de todos sus instintos e inclinaciones, que es en ellos donde el maestro puede percibir más claramente todas esas diferencias de orden moral que tanto distinguen un niño de otro y que por lo tanto es en ellos donde se presenta la mejor oportunidad de corregir y encaminar no sólo el desarrollo físico del niño cuanto sus condiciones morales (Argentina, 1938: 137-138).

Esa búsqueda de normalidad implicaba, a su vez, comprender la anormalidad: en ese sentido, analizar los principios de los “reformadores de la gimnástica” permite reflexionar, además de *con* qué discursos se construyó la Educación Física argentina, *contra* cuáles. En clara oposición a los postulados de la versión alemana de gimnástica, sostiene Crisorio (2007a: 68) que los “reformadores” propugnan una didáctica que, a la fuerza muscular que proponían los primeros, oponga el vigor y la robustez del organismo; al trabajo centrado desigualmente en los músculos, el ejercicio uniformemente distribuido en el cuerpo entero; al esfuerzo local e intenso, el ejercicio integral y moderado; al trabajo, el placer. Claramente, la Educación Física no se sitúa en la continuidad lógica ni de la “gimnástica” griega ni de la alemana, sino que se constituye *contra* estas: en el transcurso del siglo XIX las ciencias humanas se convierten en las “ciencias de la normalidad”, las cuales establecen qué es lo normal y qué lo anormal. “De este modo fortalecieron por un lado los mecanismos de disciplinarización individual, pero englobaron por el otro la noción de población y los mecanismos de su disciplinarización” (Crisorio 2007a: 72-73).

La importancia de la discusión entre discursos *con* y *contra* radica en el hecho de que es precisamente de este contrapunto entre “reformadores” y defensores de la gimnástica alemana –contrapunto importado desde la Educación Física europea– desde donde surgen los posicionamientos que justifican (y diferencian) las dos posturas iniciales que sostienen los primeros dos establecimientos de formación superior en Argentina a principios del siglo XX: los discursos “reformadores” son adaptados, primero, por los Cursos Normales de Educación Física y, luego, por el Instituto, en tanto que los de la



gimnástica germánica son reproducidos por la Escuela del Ejército. Resulta relevante destacar, como una suerte de hilo conceptual que se teje entre diversos actores que tuvieron injerencias en la pedagogía de la época, que tanto los postulados de los “reformadores” cuanto aquellos de quienes pretendieron establecer “criterios pedagógico-militares” basaron sus fundamentos en la obra de Spencer, principalmente respecto a la tríada que compone la instrucción infantil y a la importancia de la educación física en el contexto escolar; aún cuando el propio Spencer sostiene una posición contraria a la gimnástica alemana por las mismas razones: por su carácter de *artificial* (anti-natural), costosa y carente de razón científica.

Sintetizando, el sintagma *educación física* resultó ser un terreno de disputas simbólicas entre razones pedagógicas y científicas: de las primeras, fundamentalmente por su inserción en el Sistema Educativo, surgieron los discursos que instituyeron lo normal y lo anormal, mientras que las segundas funcionaron como su criterio de verdad. De la conglomeración de ambas se constituyeron los discursos que dan nacimiento al oxímoron *Educación Física*. Sin embargo, la pedagogía escolar de prácticas corporales no nació con esta denominación sino que varió en reiteradas oportunidades, adoptando, entre otros, los nombres de “Gimnástica”, “Higiene”, “Ejercicios calisténicos”, “Ejercicios y evoluciones militares”. Las razones de porqué primó este nombre y no otro exceden los intereses de esta investigación; empero, lo que debe quedar claro es que triunfe cual triunfe, su éxito se debe a una gestión del orden de la política: la reunión de un conjunto de contenidos en el curriculum escolar bajo esa designación, como una asignatura diferente a otras. Más que de la continuidad con la gimnasia “anterior” y el orden militar, es de las consecuencias del proceso de normalización –o de la *nada*, al decir de Hamilton– desde donde se produce el oxímoron *Educación Física*.

Ahora bien, antes de reflexionar sobre la conformación de la disciplina a partir de la institucionalización de su oficio se esgrimen a continuación los postulados iniciales sobre los que se erige la Educación Física. Existe entre los principales investigadores de la temática una serie de acuerdos de los factores y procesos que confluyeron en el nacimiento de la disciplina, a saber:

- El primero de ellos, que atraviesa transversalmente todos los siguientes, es que el contexto de su fundación fue propicio para fijar los principios de la asignatura, muchos de los cuales subsisten con fuerza hoy en día. La situación política del país, la generación del '80, su ideario y su propuesta de alfabetizar la ciudadanía y de formar la nacionalidad dieron como resultado la emergencia del Sistema Educativo; aunque, para el caso de la educación física, si bien sustentada en la Ley 1.420, hubo una

carencia de normas –o por lo menos de consenso entre ellas– que la instituyan como disciplina, es decir como Educación Física (cf. Saraví Riviere, 1985: 36; Pallarola, 2002).

- Basada en una concepción *integralista*, además de educación intelectual y moral, la escuela se conformó como el sitio principal para la transmisión de la educación física. Esto produjo que ella sea primero un contenido transversal y luego una asignatura particular (cf. Aisenstein, 1998b: 30; 2006: 72; Saraví Riviere, 1985: 37; Barcelona, 2006: 91). Tal como se ha consignado, puede observarse la justificación de esta posición, al menos en parte, en la obra de Spencer y de los postulados *escolanovistas*, aunque también la distinción platónica, lo cual permite observar que si bien no existía una manera uniforme de entender la educación, sí había común acuerdo del carácter complementario de la educación física; fragmentación de la instrucción para la conformación de un hombre cabal que está presente en los discursos que justificaron la institucionalización de la formación de profesionales.
- Si la finalidad de la educación era fundamentalmente la gestación y gestión de una nacionalidad argentina que procure establecer una normalidad y formar ciudadanos-trabajadores fuertes y sanos; entonces la escuela dispuso para su currículum que la educación física contemple: reproducir los saberes higienistas, tanto para sus alumnos como para sus padres, y contribuir, en un plano económico, a calificar la mano de obra y a promulgar la división social del trabajo (cf. Aisenstein, 2003b; 2006; 2009; Fiori, 2007; Saraví Riviere, 1985: 39; Pineau, 2001 :28-29). Dentro de esa cosmovisión se produjo la búsqueda por cuerpos sanos, fuertes, dóciles, heterosexuales, higiénicos y útiles propia de las relaciones económico-políticas modernas, cuestión que la escuela toma como su responsabilidad (cf. Vigarello, 2001; Aisenstein, 2003a; Aisenstein & Scharagrodsky, 2006; Crisorio, 2009a; Scharagrodsky, 2001, 2005; Galak, 2009; Le Breton, 2002; Turner, 1989, Milstein & Mendes, 1999; Kirk, 2007).
- La Educación Física como tal, para constituirse en disciplina, se fundamentó en una doble vertiente de conocimientos: por un lado, los provenientes de las ciencias naturales, de los que se destacan los fisiológicos, biológicos y médicos (cf. Romero Brest, 1909b, Aisenstein, 2006; Scharagrodsky *et al*, 2003), principalmente por el legado higienista de los “reformadores” y de los estudiosos de la gimnástica francesa, sueca y danesa; y, por el otro, de los principios de las ciencias pedagógico-humanísticas progresistas, porque, como sostienen sus referentes, la Educación Física es ante todo educación (cf. Romero Brest, 1910: 412; 1933a; Amavet, 1957, 1960, 1970; Furlán, 1995; Crisorio, 2010; Aisenstein, 2005: 64). Ambas improntas se

afirmaron en los ideales que dieron nacimiento a la educación estatal argentina: el ideario *ochentista* y el basamento de sus principales propuestas sociales en postulados humanistas, positivistas, modernos e ilustrados.

- En un contexto más general, a finales del siglo XIX se produjo el desenlace de toda una serie de procesos que dieron como resultado una *disciplinización* de los saberes (Pineau, 1996; 2001) y el correspondiente surgimiento de las disciplinas escolares (Chervel, 1991: 61), contexto en el que la Educación Física se incluyó. En este sentido, reprodujo la relación entre las disciplinas emergentes del siglo XVIII y XIX con la normalización, a través de dispositivos de saber y de poder, producto de las pedagogías del cuerpo (cf. Foucault, 1992, 1996b, 2002, 2006; Vigarello, 2001; Castro, 2004, 2007), de su escolarización (cf. Ball, 1993; Abbagnano & Visalberghi, 1992; Milstein & Mendes, 1999), de su reproducción a través de la profesionalización de los maestros (cf. Alliaud, 1994; 2007; Pineau, 1997) y de su encuadre en la asignatura pedagogizadora del cuerpo por excelencia: la Educación Física (cf. Crisorio, 2007a, 2009a, 2009b, 2010, Giles, 2007; Aisenstein, 2006; Rodríguez Giménez, 2010; Galak, 2009).

Los resultados de todos estos procesos, que conformaron la base para el pasaje del sintagma al oxímoron, generaron las condiciones de posibilidad sobre la que se constituyó la disciplina y configuraron los cimientos sobre los que se edifica el *nomos* del campo de la formación profesional en Educación Física a raíz de las disputas entre las dos grandes corrientes de pensamientos de la primera mitad del siglo XX, representadas institucionalmente por la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército argentino y por el Instituto Superior en Educación Física.

## Capítulo segundo

### Dialéctica de la normalización y la normación: el nacimiento de la disciplina Educación Física.

[...] el problema que trato de señalar es el de mostrar que, a partir y por debajo, en los márgenes e incluso a contrapelo de un sistema de la ley, se desarrollan técnicas de normalización – Michel Foucault, *Seguridad, Territorio, Población*, 2006, p. 75.

Esta tesis parte de comprender que la Educación Física, que surge del vientre de la educación física y la normalización, nace con el proceso de normación que le permitió conformarse como disciplina; y ello no ocurre hasta que comienza a (re)producirse: recién en los años finales del siglo XIX y los primeros del XX, con la emergencia de las primeras instituciones encargadas de formar profesionales en el área y con la promulgación de las inaugurales Leyes específicas, puede pensarse una Educación Física *relativamente homogénea*. Relativamente homogénea en tanto su génesis no estuvo exenta de debates y disputas, sino que es efecto de ellos, producto principalmente de tres tensiones: la inclusión o no de los ejercicios militares, la disyuntiva de si constituir la Educación Física con ejercitaciones metódicas y racionales o aquellas propias de las gimnasias acrobáticas, espectaculares o callejeras, y la alternativa de si procurar una gimnasia racional de base científica (como legado de los principales sistemas europeo-continentales) o ensayar prácticas competitivas ligadas fundamentalmente al atletismo (cf. Aisenstein, 2006: 31).

Antes de continuar, cabe una aclaración taxativa: cuando se refiera a *normación* no se hará mención solamente a las leyes, sino más bien que éstas son una expresión de la norma pero no se restringen a ella.<sup>19</sup> Ambas son manifestaciones de las formas modernas de poder y confluyen en lo que Foucault denomina biopoder, conformado por la gestión individual (la disciplina) y por el gobierno de las poblaciones (biopolítica), dos modalidades fundamentales de ejercicio del poder en las sociedades occidentales contemporáneas. Si bien esta especificación, en la historia particular de la Educación Física argentina se encuentran puntos de contacto entre leyes y normas, por lo cual el análisis recae paralelamente sobre ambas; en tanto el concepto de *normalización*, tal como se viene desarrollando, refiere al proceso de regulación de la vida de los individuos y de las poblaciones, del cual la asignatura fue elemento y vehículo de su accionar.

---

<sup>19</sup> Puede seguirse en la Entrada "Norma" del libro *El vocabulario de Michel Foucault* de Castro una especificación mayor de la relación entre norma y ley (Castro, 2004: 250-251).

Puede observarse que entre finales del siglo XIX y principios del XX la educación física estaba conformada por toda una serie de discursos en pugna, de los que resultan fundamentalmente dos como exponentes de las principales corrientes de pensamiento: los “militaristas”, representados por, entre muchos otros, Eugenio Pini, Adolfo Arana, Arsenio Thamier y Horacio Levene y cuyos saberes se establecen en la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército argentino a partir de 1897; y los “romeristas”, del cuál es su máximo exponente Enrique Romero Brest, *partícipe necesario* de la fundación del Instituto Nacional Superior de Educación Física, desde la iniciativa de los Cursos temporarios, luego los permanentes, hasta su institucionalización definitiva en 1912. Con la configuración de la gimnástica, los juegos corporales y los *sports* como contenidos de la disciplina, conformándose así el núcleo básico sobre el que se construyó, las disputas simbólicas pasaron fundamentalmente por cómo y qué enseñar: mientras que la Escuela procura como contenido principal una “Gimnasia Metodizada”, el Instituto, a través del “Sistema Argentino de Educación Física” propuesto por Romero Brest, incorpora a la “Gimnasia Metodizada” de corte no militar, los juegos libres y *sports*, las marchas, las carreras y los saltos (cf. Aisenstein, 2006: 32).

Ahora bien, este desarrollo de la institucionalización de formación de profesionales se incluyó en una instancia más general: el nacimiento de las disciplinas; que en el caso específico de la Educación Física presenta la característica de que su origen no fue cronológicamente el resultado de la *normalización* a raíz de la *normación* ni viceversa, sino que emerge del diálogo paralelo de ambos procesos. Dicho de otro modo y retomando el camino transitado: la tarea de estas líneas es reflexionar cómo el sintagma *educación física* parte de la *norma* –que es interpretación de la Ley de Educación–, anuda en el discurso de la *normalización* que disemina la escuela de fines de siglo XIX y se sintetiza en la dialéctica *normación-normalización* específica que origina la disciplina “Educación Física”.

Desde los siglos XV y XVI la organización de la educación occidental formó parte del gran proceso de reestructuración del poder moderno. Según Foucault (1998: 168), a partir del siglo XVII, el poder se organizó en torno de la vida, bajo dos formas principales no antitéticas: una centrada en el cuerpo como “máquina”, asegurada por procedimientos de poder característicos de las disciplinas –a través de una “anátomo-política del cuerpo humano”–; otra, formada hacia mediados del siglo XVIII, centrada en el “cuerpo-especie”, en el cuerpo viviente, soporte de los procesos biológicos: los nacimientos, la mortalidad, la salud, la duración de la vida –una “biopolítica de la población”–. Hacia finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, las disciplinas se esparcieron por toda la sociedad y, mediante

el perfeccionamiento de sus técnicas, procuraron tanto la formación de cuerpos políticamente dóciles y económicamente rentables cuanto la producción de una individualidad disciplinaria (cf. Foucault, 2002; Castro, 2004: 43-44, 2006; Crisorio, 2007a; Galak, 2009: 276).

Pero ¿qué son las disciplinas?<sup>20</sup> La disciplina, argumenta Foucault (2006: 66-67), es centrípeta y reguladora: encierra, engloba, delimita y reglamenta. Sus objetos son el cuerpo individual y los fenómenos individuales, utiliza como mecanismo el adiestramiento del cuerpo (vigilancia jerárquica, exámenes individuales, ejercicios repetitivos) y tiene por finalidad obtener sujetos útiles, sumisos y dóciles: esa forma de ejercicio del poder y del saber que tiene por objeto los cuerpos y por objetivo su normalización (cf. Foucault, 2002: 139-145, 2003: 213; Castro, 2004: 45, 86-90). Entonces ¿cuál es la relación de la disciplina con la *norma*?, y en todo caso ¿cuál es con la *normalización*? La norma es pretensora de poder, le exige a la disciplina ajustarse a sus mecanismos a cambio de ser reconocida, en un proceso que sigue cinco órdenes. En principio, Foucault (2006: 75-76) sostiene que la disciplina “analiza, descompone a los individuos, los lugares, los tiempos, los gestos, los actos, las operaciones; los descompone en elementos que son suficientes para percibirlos, por un lado, y modificarlos, por otro”. Luego, la disciplina los clasifica “en función de objetivos determinados”, maximiza su accionar según sus intereses: “¿cuáles son los mejores gestos que conviene hacer para obtener tal resultado?”. En tercer lugar, “la disciplina establece las secuencias o las coordinaciones óptimas: cómo encadenar los gestos unos con otros, cómo repartir a los soldados para una maniobra, cómo distribuir a los niños escolarizados en jerarquías y dentro de clasificaciones”. Cuarto, “la disciplina fija los procedimientos de adiestramiento progresivo y control permanente y por último, a partir de ahí, distingue, entre quienes serán clasificados como ineptos e incapaces y los demás”. He allí, pues, el *quid* de la cuestión a trabajar: la partición entre lo normal y lo anormal: “la normalización disciplinaria consiste en plantear ante todo un modelo, un modelo óptimo que se construye en función de determinado resultado, y la operación de normalización disciplinaria pasa por intentar que la gente, los gestos y los actos se ajusten a ese modelo; lo normal es, precisamente, lo que es capaz de adecuarse a esa norma, y lo anormal, lo que es incapaz de hacerlo”.

De una manera más general, puede decirse que el elemento que va a circular de lo disciplinario a lo regularizador, que va a aplicarse del mismo modo al cuerpo y a la población, que permite a la vez controlar el orden disciplinario del

---

<sup>20</sup> Vale aclarar que a partir de aquí, y gracias a la incorporación de los aportes teóricos de Foucault a la temática, se trabaja sobre un doble análisis del concepto “disciplina” que incluye la triple acepción del término: como un conjunto de normas, como la actitud de los individuos que las acatan y como una asignatura o materia académica.

cuerpo y los acontecimientos aleatorios de una multiplicidad biológica, el elemento que circula de uno a la otra, es la norma. La norma es lo que puede aplicarse tanto a un cuerpo al que se quiere disciplinar como a una población a la que se pretende regularizar (Foucault, 2003: 217).<sup>21</sup>

Por su parte, en *Seguridad, Territorio, Población* Foucault distingue la relación de la disciplina con la norma de la relación con la norma del dispositivo biopolítico de seguridad: la primera fija la norma y deduce de ella lo normal y lo anormal; el segundo opera de manera inversa: parte de lo normal para deducir la norma. Llama “normación” al primer caso y reserva el término “normalización” para el segundo. Desde la perspectiva de este cambio en la correlación entre los mecanismos disciplinarios y los dispositivos regulatorios, con todo lo que implica en la relación entre normación y normalización, y en la función de los saberes en ambos procesos, puede verse en los dispositivos educativos un claro ejercicio de poder (2004: 99). Sin embargo, aclara Foucault (2006: 83-84) que lo fundamental de la normalización no es lo normal y lo anormal, sino la norma: es a partir de la prescripción que esta habilita lo normal y lo anormal. Por ello es que propone que, respecto a las disciplinas, generalmente primero se produce una *normación* antes que una *normalización*.

Si bien el análisis foucaultiano en este punto refiere a las enfermedades y su control (tal es el caso de la viruela, que primero surgió la norma y luego lo normal), de todo este desarrollo conceptual interesa destacar que también puede ocurrir primero una normalización (qué es lo normal y, por ende, que no) y de ahí el establecimiento de la norma (para el caso mencionado, la prescripción médica y la legislación de la salud). En los intersticios de este cruce entre *norma* y *normalización* se produce la particularidad de la Educación Física argentina: como hipótesis general, lo que se produjo fue una *relación dialéctica* entre los procesos de *normación* y *normalización*, un *vínculo de procesos concomitantes* que se retroalimentan, en donde la búsqueda de leyes que regulen su especificidad e inserción en el Sistema Educativo resulta paralela a la pretendida tarea de normalizar qué es ser un hombre, qué una mujer, qué raza para qué país, qué higiene, qué valores, qué virtudes; preguntas que pueden resumirse en los tres ejes que

---

<sup>21</sup> La cita, que corresponde a *Hay que defender la sociedad*, hace referencia al “biopoder” y se continúa de la siguiente manera: “En esas condiciones, la sociedad de normalización no es, entonces, una especie de sociedad disciplinaria generalizada cuyas instituciones disciplinarias se habrían multiplicado como un enjambre para cubrir finalmente todo el espacio; ésta no es más, creo, que una primera interpretación, e insuficiente, de la idea de sociedad de normalización. La sociedad de normalización es una sociedad donde se cruzan, según una articulación ortogonal, la norma de la disciplina y la norma de la regulación. Decir que el poder, en el siglo XIX, tomó posesión de la vida, decir al menos que se hizo cargo de la vida, es decir que llegó a cubrir toda la superficie que se extiende desde lo orgánico hasta lo biológico, desde el cuerpo hasta la población, gracias al doble juego de las tecnologías de disciplina, por una parte, y las tecnologías de regulación, por la otra. Estamos, por lo tanto, en un poder que se hizo cargo del cuerpo y de la vida o que, si lo prefieren tomó a su cargo la vida en general, con el polo del cuerpo y el polo de la población” (Foucault, 2003: 217; cf. Castro, 2004: 43-44).

constituyen el núcleo del libro segundo: qué sujetos, qué cuerpos, qué políticas *comprendió* la Educación Física.

En resumen, si bien claramente es en los efectos de la *normalización* más que en los de la *normación* que se inscribió primero la educación física y luego la Educación Física como disciplina, no es menos claro que esta no se fundó hasta tanto no se llevaron a cabo los procesos para normarla. La inclusión de la educación entre los dispositivos regulatorios, merced a la constitución y rápida expansión del Sistema Educativo estatal, y la regulación de las prácticas corporales escolares en orden a los principios expuestos, terminaron de definir el oxímoron de la nueva *stricto sensu* disciplina: ahora sí “Educación Física”.

### **2.1.- Forjar el oficio: la formación de profesionales en Educación Física.**

Edgardo Castro, en “Lecturas de la modernidad educativa: disciplina, biopolítica, ética” (2006), explica que la educación estatal moderna interviene sobre los conocimientos disciplinares mediante cuatro operaciones estratégicas: a) la eliminación y descalificación de los saberes considerados inútiles o económicamente costosos, b) la normalización de los saberes, es decir, coordinarlos unos a otros, c) la clasificación jerárquica en forma de didáctica progresiva que implica ir de lo particular a lo general, de lo sencillo a lo complejo –sentido que puede verse en la explicitada propuesta de Spencer, a tono con los postulados *escolanovistas*–, y en íntima relación con la anterior, d) la centralización piramidal que organiza los Sistemas Educativos. Estas operaciones se condicen con la forma en que se constituyeron los establecimientos pedagógicos modernos, proceso que abarcó fundamentalmente tres técnicas: la selección de los saberes, la institucionalización del conocimiento y, consecuentemente, la desaparición del *sabio-amateur*. Como parte de ese movimiento, puede observarse que el curso que toma la Educación Física en Argentina fue similar a la forma como se configuraron lo que localmente significaron los centros superiores de profesionalización: la primera de las técnicas puede verse reflejada en los debates acerca de qué saberes deben formar parte de sus prácticas, es decir con qué contenidos componer la *currícula* de la disciplina; la segunda, su institucionalización, se manifiesta en principio en la escuela, pero posteriormente, a raíz de la falta de profesionales encargados de su enseñanza, en el nacimiento de la Escuela y el Instituto; y, la tercera técnica, como consecuencia de los procesos de las dos primeras, se forja un oficio en reemplazo del *sabio-amateur*: se instaura el capital cultural y simbólico “Profesor en Educación Física”. Precisamente ese es el *leitmotiv* del presente apartado: una vez construido el neologismo, establecida la disciplina, se produce la dialéctica entre



normación y normalización de la asignatura en el entramado entre las historias de los nacimientos de la Escuela y del Instituto, de lo cual resulta su profesionalización.

### **2.1.1.- El *métier* y las prácticas de la Educación Física.**

Si se tuviese que datar con precisión cuál es la fecha en que nace en la Argentina la disciplina Educación Física como tal, podría establecerse que es el 9 de Marzo de 1903, con la carta que Enrique Romero Brest, Inspector del área, le escribe a Juan Ramón Fernández, Ministro de “Justicia e Instrucción Pública”. La misma decía:

solo me resta pedir al señor Ministro me permita proponer que en el programa de las Escuelas Normales figure esta materia con el nombre de ‘Educación física’, nombre más apropiado á la clase de estudios que comporta en estas Escuelas. Se trata en ellas de algo más que los simples Ejercicios físicos, desde el momento en que no solo se actúa sobre el individuo como organismo físico sinó también como ser psíquico y moral y pues que se emprenden estudios extendidos de fisiología e higiene, lo que comprende algo más que la simple expresión ‘Ejercicios físicos’ (Romero Brest, 1903a: 87-88).

Además del sentido político y propositivo de estas palabras, cabe destacar el marco general del pedido, pues ello encierra tres cuestiones significativas que signan este hito. Por un lado, es interesante notar que la explícita intención de sistematizar el conjunto de prácticas educativas bajo la denominación “Educación Física” se realiza en referencia a la formación de profesionales, para que luego se traslade ese nombre al de la asignatura escolar. Más aún, la carta se produce en el contexto de la redacción del Programa sintético de Ejercicios Físicos para los “Cursos Normales de Educación Física”, uno de los pioneros esfuerzos estatales para la profesionalización del oficio. Precisamente, esto se relaciona con la segunda cuestión que caracteriza la misiva: quien la redacta es el Dr. Enrique José Romero Brest, director de dichos Cursos y posteriormente primer director del Instituto. La biografía de Romero Brest es particularmente importante para la historia de la disciplina: considerado el padre de la Educación Física escolar argentina (cf. Dallo, 2007; Aisenstein y Scharagrodsky, 2006, Scharagrodsky, 2004a; Agüero *et al*, 2009; Renda, 2008), el “pionero de la educación física científica y racional”, “nuestro especialista del ramo” (Joaquín V. González en Lugones, 1910, apéndice II: 8), “nuestra primera autoridad en la materia” (Lugones, 1910, apéndice 8: 74), “un hombre de pensamiento y de acción” (Canessa en *INSEF*, 1986: 49); diseñó el “Sistema Argentino de Educación Física”, método oficial de enseñanza de la disciplina durante las primeras tres décadas del siglo XX.<sup>22</sup> Por todo ello, no resulta extraño que si bien no era la primera vez que se pedía

<sup>22</sup> Nacido en Corrientes el 25 de Septiembre de 1873, Romero Brest se doctora en medicina en la Universidad de Buenos Aires en 1900 con una tesis titulada “El ejercicio físico en la escuela”, una de las primeras investigaciones sobre esta temática en Argentina. Fue inventor de una serie de aparatos de medición y evaluación de condiciones físicas y fisiológicas, creador del deporte “pelota al cesto”, autor de

la modificación de “ejercicios” a “Educación Física” –puede decirse, por caso, que seis años antes Pourteau esgrime que “la escuela debe preocuparse de ‘educación física’ y no ya solo de ‘ejercicio físico’” (1897: 30)–, tal empresa política no habría tenido efectos si no era este personaje significativo, de dilatada amistad con Pablo Pizzurno, quien la formulara. Por último, la tercera de las cuestiones que cabe remarcar del pedido de Romero Brest al Ministro es que el pasaje de “ejercicios físicos” a “educación física”, si bien representa una manera completamente distinta de entender el oficio, pues una cosa es transmitir una acción y otra bien diferente es enseñar una práctica, implica mantener en su denominación la referencia a lo físico, y con ello una concepción de cuerpo, sujeto y política específica. Más aún, la declaración de que, además de concebir al “individuo como organismo físico”, con este cambio de nombre se pasa también a comprenderlo “como ser psíquico y moral” manifiesta no sólo la reproducción del sentido biológico del cuerpo sino también el rol complementario de la disciplina en la educación *integralista*.

Ahora bien, partiendo de afirmar que la disciplina nace como tal recién cuando puede reproducirse, y que son sus efectos los que la configuran y dan forma, los párrafos que siguen esgrimen como tesis que puede pensarse una historia de la Educación Física a raíz de que se forja un oficio y se instala una práctica; dos procesos que presentan sus particularidades pero que, a la luz de los estudios socio-filosóficos de Pierre Bourdieu, pueden ser pensados de manera imbricada. Dentro de este marco de referencias, se entiende por prácticas el conjunto de acciones no-conscientes que tienden a ser repetitivas pero potencialmente creadoras, que se reproducen de maneras homogéneas y regulares sostenidas a través del paso de la historia. Como es sabido, para Bourdieu las prácticas tienen un tiempo irreversible, recurrente, regular; pero además son desarrolladas en un espacio particular que las significa de manera singular. Distintas de las meras acciones racionales y conscientes de los agentes –para Bourdieu (1999: 88–89) las acciones se fundamentan más a menudo en el “sentido práctico” que en el cálculo racional–, las prácticas, una vez alcanzado su dominio, devienen en “maestrías prácticas” que son la expresión de la incorporación de un oficio característico de un campo particular: las “maestrías prácticas” se manifiestan, se transmiten, se aprenden y se aprehenden a través de los cuerpos de los agentes (Galak, 2010). En otras palabras, el “sentido práctico”, que es una facultad adquirida, que no es consciente pero que se ajusta a las *demandas sociales*, es, en definitiva, la puesta en acción –regular, reglada e

---

una extensa bibliografía y director del Instituto desde su creación hasta la década de 1930. Poco años después de su muerte, en Buenos Aires el 25 de Febrero de 1958, el Instituto adopta su nombre a modo de homenaje (cf. *INSEF*, 1986). En palabras de Saraví Riviere (1998) fue un “pionero en nuestro país de las bases científicas de la educación física, firme convencido de que la educación física debe tener, para todo sexo y edad, una sólida base pedagógica”.

inconscientemente regulada— de los *habitus*: todas las prácticas responden a la previa incorporación de *habitus*, y a la posterior reproducción de las mismas de modos análogos y similares, resultantes de una homogeneidad nucleada por los intereses del campo y transmitidas en/como oficios. Dicho de otro modo, Bourdieu sostiene que el “sentido práctico” es una “necesidad social vuelta naturaleza, convertida en esquemas motrices y automatismos corporales”, hace que las prácticas se perciban como sensatas, homogéneas, “habitadas por un sentido común”: “precisamente porque los agentes no saben nunca completamente lo que hacen, lo que hacen tiene más sentido del que ellos saben” (2007a: 111). Lo cual es producto de la puesta en práctica de los *habitus*, “ley inmanente, *lex insita* inscrita en el cuerpo por las historias idénticas, que es la condición no sólo de la concertación de las prácticas sino también de las prácticas de concertación” (2007a: 96). Por último, cabe destacar que esta manera de concebir las prácticas encierra la idea de teoría, pues la relación entre ambas no es ni de mutua exclusión ni de relevos; *la relación entre la teoría y la práctica es relacional* (cf. Martínez, 2007: 135-137; Galak, 2010).

Pensando el concepto de prácticas en sentido bourdieuano y poniendo en juego categorías propias del pensamiento foucaultiano, puede establecerse que presentan como características principales la *racionalidad*, la *sistematicidad* y la *generalidad*: las prácticas conforman la regularidad que coordina lo que los hombres hacen, poseen un rasgo sistemático que se implica en las relaciones de dominio sobre las cosas (saber), con los otros (poder) y consigo mismo (ética); y se constituyen por su recurrencia (cf. Foucault, 2002; Castro, 2004: 123, 274; Albano, 2006). En definitiva, si para Bourdieu tener un oficio es tener el dominio de una práctica, pero es también tener un *habitus* (2008: 376) que se transmite como práctica (2008: 373); entonces esa historia común inscrita en los cuerpos que son los *habitus* es lo que permite el dominio práctico de un campo específico. Gobernar una práctica, establecer una “maestría práctica” sobre determinado conjunto sistemático y regular de acciones *comunes*, es forjar un oficio.

Precisamente en ese sentido se asienta el rumbo del presente análisis: afirmar que la intención de los primeros centros superiores de formación era regularizar sus procederes a partir de organizarse *racionalmente*, *sistematizando* sus saberes y configurando las relaciones entre los agentes que participan en ese espacio social, para sostenerse en el tiempo, volverse *recurrentes* y *universalizarse*. A tono con la precedente construcción teórica, pueden encontrarse en las fuentes datos que permiten afirmar, precisamente, que lo que se proponía era generar una práctica y establecer un oficio “profesional” en reemplazo del *sabio-amateur*. En este sentido, pueden citarse como ejemplo de tales

búsquedas por la *profesionalización* la denuncia de que, “en manos de *aficionados*”, las ideas en torno al desarrollo físico de los alumnos “quedan libradas al azar, sin rumbos ni finalidades precisas, peligrando ser estancadas o desnaturalizadas (Romero Brest, *REF*, nº 2, 1909: 82). A su vez, puede observarse la pretensión de que las clases de Educación Física apliquen un “método riguroso, así como por la regularidad y precisión con la que hace sentir sus efectos sobre los niños”, pues para que “el ejercicio físico tenga los efectos educativos, estéticos e higiénicos” su acción debe ser “constante, regular y suficientemente repetidas á intervalos cercanos, según la intensidad de la clase, dentro de ciertos límites (Romero Brest, *REF*, nº 4, 1909: 236-237).

La selección de los movimientos y los ejercicios deberá hacerse, como es racional, con un criterio absolutamente fisiológico e higiénico. La fantasía más o menos frondosa y afortunada de los maestros, no puede seguir siendo el criterio con que se eligen y se agrupan los movimientos. Hay que considerar a los ejercicios como agentes modificadores de las funciones, como medios y no como fines de la educación física. En consecuencia, son sus condiciones fisiológicas y sus aptitudes de aplicación, las que han de determinar su valor y su razón de figurar en un sistema racional (Romero Brest, *REF*, nº 5, 1909: 317).

[...] basándose en leyes científicas rigurosas y no en fantasías profesionales. [...] A la antigua noción de *ejercitar todos los músculos*, la clase racional de ejercicios físicos sustituye esta otra más científica, *ejercitar y educar todas las funciones*. [...] La lección de ejercicios físicos deberá, de acuerdo con estos principios, estar constituida por una serie de ejercicios gimnásticos metodizados y de juegos al aire libre, voluntarios y automáticos, agrupados y combinados de tal manera que constituyan un conjunto de movimientos capaces de producir en los alumnos los cuatro efectos principales del ejercicio (higiénico, estético, económico y moral) en las proporciones y medidas determinadas por las circunstancias especiales de tiempo y lugar y por las condiciones físicas e intelectuales de los alumnos (Romero Brest, *REF*, nº 2, 1909: 125-127).

Esto es, clases argumentadas en criterios científicos y racionales, que sean continuadas y metódicas, con el objetivo de formular prácticas regulares, homogéneas y sistemáticas. Claro está que si bien la justificación de los procesos no pasa en los términos *técnicos* planteados, es posible identificar las categorías expuestas en los discursos que fundamentan la Educación Física. Así, la racionalidad estaba garantizada por los criterios que avalan el método científico principalmente fisiológico –aunque también, en referencia a la pedagogía, por el psicológico– en procura de que sea regular, ordenado, metódico y constante. Por su parte la sistematicidad se basaba en la progresividad tanto por la gradación evolutiva de los alumnos –distribuidos por edades– cuanto por la selección de los ejercicios a realizar –de lo simple a lo compuesto, de lo concreto a lo abstracto, respetando los principios didácticos *clásicos* (cf. Hamilton, 1993; 2009), tales como los

postulados por Spencer—. Por último, la generalidad era producto directo de la reproducción del ideario propuesto por cada uno de los establecimientos de formación superior —que compromete la *normalización*— como por la circulación de normativas específicas que comenzaron a producirse en paralelo con el surgimiento de la disciplina propiamente dicha —y que aseguran, como efecto, la *normación*—. <sup>23</sup>

Un detalle más, no menor, que manifiesta las ideas que sustentaban la propuesta teórica de la época en referencia al sentido práctico pretendido es: el reemplazo del *sabio-amateur* en ejercicios físicos por el “Profesor en Educación Física” quien basaba la lógica profesional en una práctica *práctica*. Como explica Romero Brest, “hacer, hacer y hacer, hoy y no mañana, debe ser la divisa, aunque los medios sean pequeños o incompletos. El hecho queda y fructifica, la palabra pasa y se seca (*REF*, nº 2, 1909: 109). O en los términos que el Guasch Leguizamón utiliza para justificar esta asignatura:

‘Amor á la acción’. Ese debe ser el lema y la predicación constante de la escuela argentina. Hay que enseñar al hombre futuro que las ideas valen más que las palabras y que las acciones valen más que las ideas [...] (Guasch Leguizamón, *REF*, nº 2, 1909: 94). <sup>24</sup>

En resumen, la narrativa sobre la que se construyen la profesionalización de la disciplina se sustenta en la búsqueda de especialistas que universalicen los alumnos y particularicen los contenidos —a tono con el criterio de escolarización masiva (cf. Crisorio *et al*: 2010)—, *métiers* que sepan hacer —“lógica práctica práctica”—, expertos que basen sus propuestas pedagógicas en criterios estrictamente científico-positivistas. En otras palabras, una “maestría práctica” que reproduzca de manera regular, metódica y constante los principios higiénicos, *integralistas*, positivistas, pedagógicos, gimnásticos y estéticos. Dos fueron las instituciones que se encargaron de dar origen y reproducir el oficio y las prácticas de la incipiente *Educación Física*: la Escuela y el Instituto; siendo lo que sigue el contexto histórico de su producción.

---

<sup>23</sup> El recorrido normativo y legislativo de la asignatura escolar “Educación Física” puede verse reconstruido en Gómez, 2006: 247-291; 2009.

<sup>24</sup> Resulta importante dejar asentado que posterior a la década de 1910 se produce un pasaje en el seno de la concepción romerista de una “lógica práctica práctica” a otra que predica, por sobre el docente que sólo se dedique a enseñar a hacer, que los maestros deben saber explicar antes que accionar. Sin embargo, esta lógica es continuada por la doctrina militarista del *homo faber*, tal como se observa en el libro segundo.

### 2.1.2.- “Ser profesor en Educación Física”. La configuración de dos concepciones paralelas: la “Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército” y el “Instituto Superior de Educación Física”.

Así, pues, en definitiva, faltan hombres preparados para dirigir esta enseñanza con verdadera competencia, si sólo se tienen en cuenta sus estudios especiales. La uniformidad de la enseñanza, condición indispensable de éxito, no podrá obtenerse sino procediendo previamente a la formación del maestro. Una escuela de educación física se impone – Enrique Romero Brest – *Curso superior de educación física*, 1905, p. 143.

Jorge Saraví Riviere, identificado como el primer historiador sobre la temática de la Educación Física argentina, entiende que el 18 de Marzo de 1898, con el Decreto del Poder Ejecutivo de la Nación que norma las prácticas de la disciplina, se produce el *cierre de un ciclo* y, por ende, la apertura de otro. Según su artículo primero, este Decreto establece la obligatoriedad de la asignatura en todos los Colegios Nacionales, y reglamenta, según el séptimo, que sus docentes tengan en cuenta que su función no es la de formar alumnos hábiles en ciertos ejercicios sino la de ejercitar el mayor número de ellos (cf. Boletín Oficial [en adelante *BO*], 19/04/1898; Saraví Riviere, 1985: 92). Lo que la presente investigación refleja es que esta legislación es la puesta en evidencia y el desenlace de un proceso anterior que comienza con la carencia de profesionales en el área, que luego se manifiesta a finales del siglo XIX tanto con la creación de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército argentino cuanto con el propio Decreto, para culminar, como producto, con la emergencia de dos discursos distintos y con la consecuente inauguración de un *nuevo ciclo* en el que se destacan las luchas simbólicas por imponer el criterio de verdad y los saberes que cada uno de dichos discursos sustenta.

Siguiendo esa premisa, la manera expositiva en la que se desarrolla este apartado es la de reconstruir tres momentos: lo que constituyó un ciclo, aquello que produjo su cierre y aquello que sentó las bases para la posterior apertura de uno nuevo. El primero relata las bases teóricas que sustentaban los idearios sobre los ejercicios físicos en la década de 1890, el segundo expone la creación de la Escuela militar en 1897 y el Decreto y el Reglamento de 1898, mientras que el tercero, a modo de corolario, rescata las diferencias entre estos y abre la reflexión sobre la principal lucha simbólica de la disciplina entre los discursos disímiles mas no antitéticos de la Escuela y del Instituto.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Mientras que en este capítulo se desarrolla la historia de la génesis de los dos principales centros de formación superior de la disciplina, mostrando el eclecticismo de sus propuestas, en el siguiente se retoman y se profundiza, más que los hechos, los discursos acerca de cómo se configuró el oficio y la práctica de la disciplina, los cuales dan origen al campo de la formación superior en Educación Física.

Los primeros profesores en educación física fueron nombrados por el “Consejo Nacional de Educación”, en la sesión del 16 de febrero de 1883, comenzando en ese año y extendiendo sus funciones hasta 1884. En ese entonces las escuelas eran un espacio destinado casi exclusivamente a las lecciones intelectuales y a las enseñanzas morales, dedicando una pequeña porción de su tiempo a las clases de “ejercicios físicos”, las cuales funcionaban como un complemento de las otras. Dos cuestiones caben remarcar del contexto histórico en el que se producen estos hechos: la primera es que el “Consejo” fue creado en 1881, nombrando como su primer Presidente en febrero de ese mismo año a Domingo Faustino Sarmiento (quien renuncia un año más tarde); la segunda, recordar que la Ley 1.420, fundante de la escolaridad estatal sistemática, es promulgada el 8 de julio de 1884. En otras palabras, “profesores de *educación física*” hay desde antes de la Ley, “Profesores de *Educación Física*” comienzan a pensarse en 1897 con la Escuela, pero recién se *materializan* en 1903 con su *demanda*.

Por otro lado, oficiales del ejército dictando clases en las escuelas hay desde 1895 cuando el Ministerio de “Instrucción Pública” decreta la enseñanza militar para todos los establecimientos de educación secundaria y normal, quienes transmitieron marchas, gimnasias y ejercitaciones de corte castrense (Aisenstein, 2005: 66). Sobre esta (primera) época de la asignatura escolar Romero Brest se refería de la siguiente manera:

los “profesores de gimnasia” carecen de competencia especial, en la mayoría de los casos. Tampoco se les exige ninguna preparación particular para ocupar la cátedra; por el contrario, se considera que cualquiera puede ser profesor de gimnasia con tal de gozar de buena salud y tener formas atléticas. [...] Tampoco existen en el país establecimientos en donde pueda adquirirse la competencia necesaria para la enseñanza de la gimnasia; sólo una que otra institución particular como el Club de Gimnasia y Esgrima de la Capital otorga títulos de gimnastas en ciertas condiciones (Romero Brest, 1910: 369-370).

En las palabras del entonces presidente del “Departamento Nacional de Higiene” José María Ramos Mejía,<sup>26</sup> en las memorias presentada al Congreso Nacional por el Ministro de “Justicia, Culto e Instrucción Pública” Dr. Luis Beláustegui, se encuentra una interesante radiografía escolar de la época que va de la mano con lo expresado por Romero Brest y que sirvió de argumentación del Decreto de 1898:

se observa, y con razón, que nuestros colegios parecen no responder á otro propósito que al de llenar la mente de los niños y los jóvenes, de una cantidad determinada de conocimientos, y eso mismo, por cualquier medio y sin tener en cuenta para nada las leyes y reglas que se desprenden del estudio de la psicología, de la pedagogía y hasta de la higiene escolar, explicándose así, en

---

<sup>26</sup> Vale la mención que Romero Brest abandona el “Consejo Nacional de Educación” en desacuerdo con la gestión de José María Ramos Mejía (Aisenstein en Scharagrodsky, 2008a: 70). Para profundizar sobre Ramos Mejía y su pensamiento higienista véase: Scharagrodsky, 2008a; 2009; en tanto que sobre su rol en el “Departamento Nacional de Higiene” confróntese con Veronelli & Correch Veronelli, 2004; Agüero *et al*, 2009.

parte, el recargo de los programas, la organización deficiente de las clases y de los horarios, los defectos de los locales, etc. Pero si en lo que respecta á la instrucción y á la cultura intelectual y también á la educación moral, las deficiencias son notables, donde resultan más evidentemente es, sin duda, en lo que se refiere á la educación y al ejercicio físicos (Beláustegui, 1898: 169).

Los ejercicios físicos hechos hasta hoy con o sin aparatos, muy a menudo en gimnasios cerrados cuando no dentro de la misma sala de clase, es decir, en pésimas condiciones, han consistido casi exclusivamente en series de flexiones y extensiones de brazos y piernas, inclinaciones a derecha e izquierda, adelante y atrás, o ejercicios análogos con manubrios, clavos, bastones, etc., movimientos efectuados en conjunto, debiendo los alumnos guardar una correcta formación y un silencio completo, todo ello monótono y pesado y de un efecto fisiológico parcial y muy pobre (Beláustegui, 1898: 173).

Esta situación produjo, como se menciona previamente, dos procesos paralelos que constituyen las bases de los idearios que sustentaron la Escuela y el Instituto respectivamente. Por el lado de la primera, sus orígenes pueden encontrarse en la explícita intención del Ejército de profesionalizar sus filas aprendiendo el *arte del manejo de las armas blancas*, la esgrima, y como complemento de ésta la gimnasia. Al igual que con los maestros estadounidenses traídos por Sarmiento para que enseñen a enseñar – quienes desembarcaron la doctrina positivista educacional spenciarana y resultaron ser piedra fundamental del “normalismo” en el Sistema Educativo argentino–, los primeros docentes de esgrima fueron extranjeros: entre otros, se destacan Andrés Facundo Cesario, oriundo de Gibraltar y llegado al país en 1833 –identificado por Cristiani como el importador del esgrima a la Argentina–; y Juan Bay, un italiano alumno de José Pini, arribado a Buenos Aires en la década de 1870, de quien las autoridades militares nacionales advirtieron sus “aptitudes innatas de pedagogo” y quien en 1874 fue nombrado profesor de esgrima del Colegio Militar de la Nación, lugar donde ejerció la cátedra durante 24 años (cf. Cristiani: 1967: 13; Cristiani, *RTNA*, nº 350, 1939: 16-18).

Siguiendo con la historia de la fundación de la Escuela, el 13 de Octubre de 1895 el Profesor Escipión Ferretto del Club Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires, dirige una nota al Jefe del Estado Mayor del Ejército, el General Alberto Capdevila, expresándole que a su juicio debía crearse un Instituto Militar formativo de profesores en la especialidad (Ferretto, 1933a: 4). Para tal fin se conforma una comisión que tenía por objeto contratar un maestro extranjero capaz de organizar la primera Escuela de Esgrima Militar, comisión integrada por figuras relevantes de la política argentina como Carlos Pellegrini, Marcelo Torcuato de Alvear (ambos Presidentes argentinos, el primero entre 1890 y 1892, el segundo entre 1922 y 1928), Francisco Beazley (entre otros cargos, Gobernador de San



Luís entre 1904-1905) y el Barón Antonio De Marchi;<sup>27</sup> quienes resolvieron la contratación del maestro de esgrima italiano Eugenio Pini.<sup>28</sup> Es importante notar, ya desde su génesis, la fuerte imbricación entre este grupo de militares con la política estatal argentina, no sólo por que muchos de ellos ocuparon puestos de Gobierno sino también por su fluida comunicación con los sectores de *elite* gobernantes.<sup>29</sup>

Con la avenencia de Pini, el 11 de Noviembre de 1897, bajo los auspicios del Poder Ejecutivo de la Nación –representado por el Presidente José Evaristo Uriburu y por su Ministro de “Guerra y Marina”, el General Nicolás Levalle– nace la “Escuela de Gimnasia y Esgrima” del Ejército argentino, aunque primero se denominó “Escuela Militar de Esgrima” (cf. *CJE*, 1971: 303; *BO*, 18/07/1897; 14/10/1897; 11/11/1897; *BM*, 30/11/1897; 05/12/1898; 31/12/1898). De esta manera, sostiene Saraví Riviere, se consolida la estrecha relación entre el ejército y los esgrimistas profesionales: “esta Escuela es la primera que en nuestro país da una formación sistemática a personal que impartirá y dirigirá actividades físicas, en especial esgrima y gimnasia” (1985: 61); siendo su principal objetivo “dotar al ejército del personal idóneo necesario destinado a impartir al cuadro permanente de oficiales la enseñanza de la especialidad, considerando la importancia de tan sanas como caballerescas prácticas, concordantes por lo demás con la hidalguía que debe regir la conducta del hombre de armas” (Cristiani, 1967: 16).

---

<sup>27</sup> Sorprende la versatilidad de este personaje italiano en la historia de los deportes mecánicos y de *elite* en la Argentina: fundador de la Sociedad Hípica Argentina, partícipe civil de los primeros pasos de la aviación nacional, miembro patrocinador del Automóvil Club Argentino y mecenas del Tango en los principales circuitos porteños. Para la historia que aquí se pretende reconstruir, cabe destacar que De Marchi fue fundador y Presidente de la Sociedad Sportiva Argentina, institución que nació del seno de la Sociedad Hípica, pionera en la práctica y difusión de los deportes. Tal fue la importancia de su rol en la política y en la economía de la Sociedad Sportiva que una vez que tuvo que volver a Italia por orden del Ejército de aquel país, la institución desapareció (cf. Saraví Riviere, 1998; Cristiani, 1967; Petriella & Sosa Miatello, 1976: 241; Sergi, 1940: 460; Mamonde, 1995).

<sup>28</sup> Eugenio Pini nació el 20 de Octubre de 1859 en Liorna, Toscana, y falleció en Mar del Plata el 1 de Julio de 1939. Además de esgrimista reconocido internacionalmente, Caballero Oficial de la Corona de Italia, Director de las Salas de Armas del Casino Militar de Madrid (España), de la Academia Naval de Libornio (Italia) y Maestro de esgrima de quien posteriormente sea el Rey español Alfonso XIII y de Marcelo Torcuato de Alvear; desembarcó en Buenos Aires en julio de 1897, desempeñándose desde ese mismo año como docente de esgrima, y siendo contratado por el propio De Marchi para dirigir la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército. Además, fue Director de la Sociedad Sportiva Argentina y fundó en 1920 el “Comité Pro-Juegos Olímpicos de Amberes” –que puede considerarse el antecedente inmediato del actual Comité Olímpico Argentino, ocupando el cargo de Secretario– (cf. Cristiani, 1967; Fernández, 1996; Rizzante, 2008; Pallarola, 2004; AA.VV., *RTNA*, n° 341, 1939: 8; Sergi, 1940: 314-315). Ferretto se refiere a su maestro Pini como fundamental en el desarrollo de la esgrima en la Argentina: “su entusiasta dedicación no podrá ser igualada por nadie, su dinamismo y su iniciativa que comunicó a sus colaboradores produjeron los más halagadores resultados” (1933a: 6).

<sup>29</sup> Entre otros, los decretos oficiales que corresponden a la creación de la Escuela están firmados por Uriburu, Alcorta, Beláustegui, Levalle, Pellegrini, Alvear; todos ellos con dilatada trayectoria militar y política (Presidentes de la Nación y Ministros de diversos rubros) entre finales de siglo XIX y principios del XX. Puede verse, por ejemplo, la relación entre Pini y Alvear, producto de que el primero fue profesor de Esgrima del segundo en Italia (cf. Lanata, 2003: 26) o la dedicatoria que Pini realiza en su *Tratado teórico práctico de Esgrima de espada* al por entonces Presidente Julio Argentino Roca, a los ex Presidentes Carlos Pellegrini y José Evaristo Uriburu y al futuro mandatario Marcelo Torcuato de Alvear, entre otros políticos (Pini & Bedonni, 1902; cf. Gayol, 2007: 220).

Si bien cabe destacar su originalidad, siendo el primer establecimiento del país y uno de los primeros de Latinoamérica en su tipo, tres características se presentan que resultan interesantes notar: una, que la instrucción propuesta por la Escuela no es abierta a la comunidad sino que es endogámica, destinada solo a miembros de la corporación militar;<sup>30</sup> la segunda es que implicaba únicamente la capacitación en esgrima; en tanto que el tercer rasgo a resaltar es que no propone una enseñanza de la esgrima para transmitirla sino para aprenderla, aspecto que muestra que el haber funcionado como promotora de profesionales para la educación física resultó una consecuencia no buscada en su génesis. Por el contrario, esto último es producto del Decreto del Ejército n° 3.704, del 11 de abril de 1901, el cual establece cuatro modificaciones que signaron el devenir de la Escuela: cambia su denominación a “Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima”, se incorpora la gimnasia como contenido curricular, se produce la apertura a alumnos civiles y, consecuentemente, se rectifica el título que expide.

Sin embargo, el hecho de que se haya permitido desde 1901 el ingreso de personal civil a la Escuela no modificó la lógica militar que la legislaba: mientras que el artículo 3° de su reglamento establece que “los alumnos serán soldados o clases del Ejército o civiles de dieciocho a veintidós años de edad, que satisfagan las condiciones de ingreso, prefiriéndose en igualdad de condiciones a los militares”; el 4° explica que “todos los alumnos, cualquiera sea su procedencia, tomarán en el día de su admisión el compromiso de servir durante los tres años del curso y además, cinco años como maestros de gimnasia y esgrima, si al final del curso obtienen el diploma correspondiente”. Más aún, respecto al cambio en la denominación del egresado, el artículo 8° enuncia que “los alumnos que se aprueben en los exámenes de egreso, así como los que anteriormente fueron aprobados, recibirán el diploma y el título de maestro militar de gimnasia y esgrima” (Cristiani, 1967: 101), manteniendo el rasgo castrense. Este cambio de 1901, además, significó la adherencia de la gimnasia como contenido prioritario para, de esta manera, adquirir su definitiva conformación como formadora superior de profesionales en la materia, cuestión refrendada el 11 de Marzo de 1905 con el cambio de su denominación de su titulación a “Maestros de Gimnasia y Esgrima”.

Siendo necesario introducir en el Reglamento de la Escuela Militar de Esgrima las modificaciones que aconseja la experiencia de los últimos años, y teniendo en cuenta, además, la alta utilidad de incorporar a su programa la enseñanza

---

<sup>30</sup> “En 1897 se fundó una escuela militar de gimnasia y esgrima destinada a proveer al Ejército de los instructores que los institutos y cuerpos necesitaban” (Ferretto, 1939b: 12). A tal punto nació con un objetivo endogámico que el artículo 9 del Decreto n° 3384 (29 de Octubre de 1897) reglamenta que “los alumnos de la Escuela Militar de Esgrima estarán sometidos a los Reglamentos generales del Ejército” (Cristiani, 1967: 97).

de la gimnasia, la que en tan elevado grado aumenta las aptitudes físicas y las cualidades militares del soldado (BO, 19/04/1901).

Los cursos regulares de la Escuela tenían una duración de tres años, asignaturas teórico-prácticas, y contaban con un promedio de 40 alumnos entre civiles y militares de distintos rangos –“los sargentos, cabos y soldados más distinguidos de sus unidades” (Crisitani, 1967: 23)–. Si bien existe un contrapunto entre diversos autores respecto a qué corriente gimnástica transmitía la Escuela, se entiende aquí que la educación física que se enseñaba era producto de una doble vertiente que terminó configurando una postura particular que puede denominarse como “gimnasia militar argentina”, la cual resultó de la conjunción entre postulados importados fundamentalmente de las gimnasias alemana e italiana. Según Torres (2002b: 131) el ideario que sustentaba las prácticas se basa en los predicamentos de la gimnástica alemana de Friedrich Ludwig Jahn. Considerado *turnvater* o padre de la gimnasia germánica –muchos de cuyos principios se conservan actualmente en lo que se conoce como “gimnasia artística y deportiva”–, fue promotor del sistema conocido como *Turnen* o *Turnkust*, o “Método Gimnástico alemán”, un programa de educación física cuyo fin era mejorar las capacidades motrices de los ciudadanos, guiado a su vez por un marcado ideal de belleza masculino y femenino, de virilidad, de fuerza moral y de patriotismo. El *Turnen*, que rápidamente esparció sus ideas por toda Europa y parte de América, consistió en un movimiento que utilizaba grandes aparatos para sus prácticas –de hecho Jahn fue diseñador y creador de varias máquinas para salas de gimnasios, como las barras paralelas y horizontales, entre otras–, y sus rasgos característicos pueden resumirse en el sentido patriótico, político, estético, social y militar de su propuesta (cf. Giraldes, 1998: 125; 2001: 100; Langlade & Langlade, 1986: 24; Bertoni, 2007: 220; Rodríguez Rodríguez, 2003: 526 y 541; González Boto *et al.*: 2004; Rodríguez Abreu, 2010; Romero Brest, 1939c). En tanto para Saraví Riviere (1998: 9) la influencia era principalmente italiana, introducida al país por Pini y los demás esgrimistas itálicos: producto de las denominadas escuelas de Obermann y Baumann, en pugna con la línea francesa de educación física desdeñada por su objetivo fisiológico –fundamentalmente la corriente higienista que promulgaban Demeny, Marey, Tissié y Lagrange, junto con otros “reformadores de la gimnástica”–, la gimnasia utilizada en la Escuela era similar a la oficial que se practicaba en aquel país, pues se proponía educar el espíritu y la voluntad del discípulo, formar el carácter antes que ocuparse del movimiento corporal propiamente dicho (cf. Scharagrodsky, 2001: 84-85; Bertoni, 1996: 35).

En cambio, aquí se entiende que ambas corrientes influyeron, en distintas medidas pero con igual importancia, a conformar la “gimnasia militar argentina”, transmitida primero por la Escuela a los *prebostes* –tal como se denominaba a los futuros “Maestros de Gimnasia y Esgrima”–<sup>31</sup> y luego reproducida por estos en sus prácticas. Los denominados “batallones escolares”, instituciones cerradas de principios de siglo XX que estaban destinadas a alumnos en edad escolar primaria, de encuadre y organización militar y cuyo propósito era la enseñanza patriótica e higiénica basada en criterios científico-rationales, fueron reflejo de esta ecléctica convivencia. Precisamente, estos establecimientos muestran una de las imbricaciones que existieron entre la Escuela y el Sistema Educativo estatal civil: estaban organizados por los maestros del cuerpo de Gimnasia y Esgrima del Ejército, bajo la dirección del Mayor Profesor Eugenio Pini, por ese entonces Inspector de la especialidad en el Ejército y Director de la Escuela de Gimnasia y Esgrima –cuestión que es analizada en el capítulo tercero–. En definitiva, la “gimnasia militar argentina” propuesta por el Ejército recuperaba de la corriente alemana tanto la utilización de aparatos cuanto el sentido higiénico de su práctica, y de la italiana el ideario de formar el carácter a través de enseñanzas patrióticas.

En tanto *contra* estos principios se erigían una serie de críticas: los principales detractores de la gimnasia alemana la consideraban artificial fundamentalmente por el uso de máquinas y aparatos para las ejercitaciones –recuérdese la consideración de Sarmiento contra la gimnasia alemana y a favor de la militar expresada previamente, a lo que pueden sumarse las palabras de Pizzurno cuando dice que según la opinión de los educadores estudiosos más respetados, y que comparten “algunos maestros de gimnasia”, los ejercicios con aparatos desconocen las leyes de la fisiología y de la pedagogía (1898: 94)–, costosa, carente de razón científica, excesivamente rigurosa y analítica en demasía; opuesta a los ideales modernos ilustrados que promulgaban una *vuelta del cuerpo a la naturaleza*, siendo la gimnasia no-militar y los juegos y ejercicios al aire libre la contrapropuesta de aquellos que justificaron sus prácticas en principios pedagógicos y en criterios fisiológicos principalmente provenientes de los postulados higienistas de los “reformadores de la gimnástica” (cf. Crisorio, 2007a; 2009a; Lagrange, 1889; 1893; 1894; 1895; Mosso; 1894; Bernard, 1970; Vázquez Gómez, 1989).

Con el correr del tiempo, la interpretación local de esta segunda corriente de pensamiento es representada por el Instituto, y resulta *triumfante*: la *Educación Física* que se enseña en los Sistemas Educativos nacionales en el primer tercio del siglo XX está

---

<sup>31</sup> El Decreto de 1905, además de lo previamente enunciado, también *estableció la sinonimia* entre *prebostes* y “Maestros de Gimnasia y Esgrima”, diferenciándolos en “primera”, “segunda” y “tercera” clase, además de “ayudantes” (cf. *BO*, 14/03/1905; Cristiani, 1967: 104).

principalmente –aunque no exclusivamente– emparentada con las “gimnasias *naturalistas* higiénico-pedagógicas” antes que con la *artificial* “gimnasia militar argentina”. Sin embargo, quedaron como legados del *Turnkust* de Jahn –y de su continuador Spiess– la “gimnasia deportiva” u “olímpica” y la estratégica relación entre actividad física, nacionalismo y Estados-Nación modernos (Langlade & Langlade, 1986: 345). Ello demuestra el sincretismo que sustenta esta corriente: si bien se la considera como anti-natural, el hecho de que el *Turnen* concibiera a las máquinas de los gimnasios como una expresión de la naturaleza, simuladores de las ramas de los árboles u otros obstáculos del medio ambiente, configuró uno de los fundamentos para que estos pedagogos higienistas defiendan el establecimiento de plazas de juegos (lo que para la gimnástica alemana serían los *Turnplatz*) para que las clases de “ejercicios físicos” se desarrollasen al aire libre; cuestión que puede verse reflejada también en las argumentaciones para introducir el contenido “juegos al aire libre” como parte de sus *currícula*. Por otro lado, esta corriente fue paulatinamente dejando de lado el predicado de formar una ciudadanía, una soberanía y una *argentinidad*, tal como sostenían desde la Escuela, para enfocar el objetivo en el movimiento y el cuerpo, en el desarrollo *integral* del intelecto, de la psiquis, de la moral y del físico.

En paralelo a esta historia se produce en 1898 el Decreto y el Reglamento que establecen la obligatoriedad de la asignatura y que reflejan cómo esta postura comenzó a ser *traducida* como pedagogía escolar (cf. *BO*, 19/04/1898). Sustentado en las teorías científicas de los principales higienistas y fisiólogos del siglo XIX, y en los principios pedagógicos *progresistas* de Pestalozzi, Rousseau, Locke, Arnold, Spencer, el Decreto postula una enseñanza *reformista* más ligada a las corrientes técnicas provenientes de la gimnasia sueca, de la gimnasia natural y de los juegos y deportes ingleses (cf. Saraví Riviere, 1998: 89-90). Tal como expresa Ramos Mejía el 1 de Abril de 1898:

Pero ¿qué clase de gimnasia elegir? fue la primera pregunta formulada al concebir esta primera reforma. La respuesta no fue difícil. La cuestión del ejercicio físico, es una cuestión que teóricamente está resuelta ya entre nosotros de acuerdo con las conclusiones a las que han llegado en Europa, fisiologistas e higienistas como Marey, Lagrange, Mosso, Arnould, Labit y Polin, Tissié, etc. conclusiones aceptadas por los médicos y educacionistas experimentados que en la República Argentina han hecho observaciones y estudios especiales. [...] Así como tratándose de la educación intelectual se ha demostrado que los conocimientos más útiles, de constante o frecuente aplicación en la vida, son también los que más favorecen la cultura y el vigor mentales, así se ha llegado al convencimiento de que los ejercicios físicos más naturales, los que más necesita el hombre ejecutar, son también los más favorables a su desarrollo y robustecimiento corporal. De ese modo se ha llegado a establecer clara y evidentemente, en los últimos tiempos, que los ejercicios gimnásticos con aparatos fijos o móviles hasta ayer de moda y que

exijen [*sic*] la existencia de grandes gimnasios llenos de aparatos de todo género, trapecios, argollas, barras, paralelas, etc. deben reemplazarse por los ejercicios naturales y los juegos al aire libre, es decir, por las marchas, los saltos, las carreras, la pelota, el rescate, los juegos llamados ‘atléticos’, la natación, el remo, etc., etc. (Beláustegui, 1898: 171-172).

Entre las razones que justifican la elección de los ejercicios libres y las gimnasias “naturalistas” por sobre las “artificiales” para su inclusión como contenidos de sus *currícula*, Ramos Mejía esgrime que convienen porque ponen en acción todos los músculos y no un grupo aislado, favorecen la cardio-circulación y la respiración, y, fundamentalmente, producen aptitudes prácticas que encuentran aplicación en todos los momentos de la vida. Rescata, además, que este tipo de ejercitaciones están acompañadas por el placer –“el excitante natural que favorece la acción”–, y que deben realizarse “en forma amena, atrayente, para que sean provechosos”.<sup>32</sup>

Resulta importante remarcar la significación del Decreto y del Reglamento de 1898 pues supuso un corte preciso en la historia de la educación física, no sólo al pretender regular su accionar sino también al procurar diferenciarse del *vacío teórico* de las clases de “ejercicios físicos”. Por ello no sorprende que en el discurso pronunciado con motivo de la inauguración del Instituto Nacional de Educación Física, en 1912, Pizzurno (1914: 401) reafirme la relevancia de esta legislación, entendiendo que, por ese entonces, la educación física carecía de un sustento profesional y científico: “la vieja gimnástica con o sin aparatos, y los ejercicios militares, efectuados en lugares cerrados, dirigidos sin criterio alguno por personas sin preparación, a menudo por oficiales extranjeros retirados o gimnastas con tendencias acrobáticas, iba a ser reemplazada por el ejercicio físico racional y los juegos al aire libre científicamente organizados”. Más aún, según Romero Brest, si bien “faltaron profesores competentes que tuvieran idea exacta del espíritu de la obra que se iniciaba, así también como faltaron plazas y elementos de juego”, esta “verdadera reforma” significó un hito, el fin de una época y la inauguración de una etapa nueva (1910: 374). Por su parte, Torres sostiene que “la educación física escolar, el adiestramiento físico y el perfeccionamiento del tiro estaban estrechamente vinculados a los valores morales y las obligaciones cívicas” hacia finales del siglo XIX, momento en el cual la concepción gimnástica y militarista comienza a ser criticada como repetitiva, rígida

---

<sup>32</sup> Valen, en este sentido, las contemporáneas palabras de Ofelia Vázquez: “el placer en los ejercicios da resultados más beneficiosos, se desarrolla mayor energía muscular, contribuye a acelerar la respiración, vigoriza la circulación y la digestión, se hace una distribución proporcionada y al mismo tiempo abundante de lo que llamamos energía vital. Sin embargo como observa el Doctor Lagrange, no se trata de consultar el gusto del niño. La gimnasia será obligatoria como la instrucción. Poco importa que el niño lo haga con gusto, con tal que se conforme con lo dispuesto. Estando reconocido el ejercicio como una necesidad higiénica, hace falta imponerle con severidad inflexible. Todos los reclutas aprenden bien el ejercicio. ¿Por qué no aprenden la gimnasia todos los niños?” (Vázquez, 1910: 108).

y meramente utilitaria por figuras como Romero Brest o José Benjamín Zubiaur,<sup>33</sup> quienes abogaban por “una concepción más libre de gimnasia –referida como gimnasia racional o científica–” (2002b: 131).

Respecto a las clases propiamente dichas, el Decreto de 1898 prescribe que se lleven a cabo actividades físicas una vez por semana, contemplando que el día designado – preferentemente a mitad de semana– no se realicen otras actividades motrices ya que deben funcionar como un descanso intelectual de los alumnos. Más aún, a tono con lo que planteaba el Decreto, el artículo 1º de su Reglamento establece que:

[...] la escuela debe procurar el desarrollo físico del individuo en relación con su desarrollo mental, se hace obligatoria la educación física en todos los Colegios Nacionales. Y puesto que toda educación que dé la escuela debe tener un carácter general, la física por igual motivo debe propender al desarrollo general y armónico del organismo, tratando de despertar en el niño la conciencia de sus fuerzas, desarrollarlas y acrecentarlas dándole medios de lucha para la vida, avezándolo para las fatigas y corrigiendo las deformaciones, desarrollando el valor personal, la independencia, y confianza en sí mismo, etc., sin peligro de ninguna clase de orden físico ó moral; y puesto que los pedagogos y hombres de ciencia modernos reconocen como medio mas apropiado para conseguir estos fines, los juegos y ejercicios libres en campos descubiertos, se establece esta clase de gimnasia en los Colegios Nacionales de la República (Beláustegui, 1898: 174-175).

Es decir, legado del sentido *integralista* spenceriano que la destina al rol de complementaria de lo moral y lo intelectual, esta fundamental *normación* de la educación física vuelve a condicionar su accionar como una asignatura más ligada a un *heterogéneo* conjunto de contenidos y de ejercitaciones que a una disciplina propiamente dicha. Más aún, si bien el Decreto le dedica un artículo a su oficio, lo cual constituye uno de los primeros hitos en el camino hacia la profesionalización y lo que permite pensar en una formalización de su práctica, la referencia muestra la indefinición en la que estaba sumergida: el Decreto establece que las clases estén “a cargo de un ‘Profesor de Ejercicios físicos’ por Colegio ó Sección, y de auxiliares en donde sea necesario” (Beláustegui, 1898: 176); lo cual refleja la intención de regularizar el oficio de los docentes pero también que aún conviven distintas maneras de entender la educación física. Como se estableció párrafos atrás, la disciplina se constituye como tal en el doble proceso que

---

<sup>33</sup> Cabe destacar que Zubiaur fue uno de los trece miembros fundadores del Comité Olímpico Internacional (único representante sudamericano) y tenaz promotor de la Educación Física –“ese gran factor del bienestar de la sociedad” (Zubiaur, 1904: 1032)–, desde la “Dirección de Instrucción Pública” del Ministro del ramo, de la cual fue su director. Fomentó una educación para la consolidación de la Nación y la construcción de una sociedad igualitaria, que sea nacional, liberal, moderna, democrática, humana y que promueva la igualdad (cf. Torres, 2002b: 120). Además de apoyar el “destierro con razón de nuestras escuelas” del uso de los aparatos fijos en reemplazo de “ejercicios libres con y sin aparatos”, procuró la creación de plazas para la realización de ejercicios al aire libre, pues nada “garantiza tanto el desarrollo armónico del organismo de un niño, con positiva garantía para su salud” (AA. VV., EMEC, n° 335, 1901: 867; cf. Zubiaur, EMEC, n° 161, 1889: 18-22; n° 376, 1904: 1032-1033).

implica la carta que en 1903 Romero Brest le envía al Ministro de “Justicia e Instrucción Pública”: la definición de su denominación y de sus prácticas en el marco de la institucionalización de su “maestría práctica”. Esto es, la formación del oficio profesional de “Profesor en Educación Física”.

Sin embargo, ello no debe quitarle significación al Decreto, pues signó el período al reglamentar las incumbencias, obligaciones y derechos de los docentes de la asignatura escolar:

Art. 7° Son obligaciones de los Profesores:

- a) Vigilar y estudiar con cuidado que todos los medios puestos en práctica – juegos y ejercicios– no importen un peligro de orden físico ni mucho menos moral, que justifique su rechazo, y que se adapten á los fines que se propone esta gimnasia.
- b) Hacer por todos los medios pedagógicos que tenga á su alcance que el placer y la espontaneidad presidan siempre á todos los juegos y ejercicios, teniendo en cuenta que es el elemento é incentivo indispensable para que el ejercicio físico ejerza toda su saludable influencia sobre el individuo.
- c) Dejar para ello á los alumnos la mayor libertad ó iniciativa en la elección de sus juegos y ejercicios, procediendo siempre, para llevarlos por un camino determinado, por medio de insinuaciones y sugestiones [*sic*] en las que la voluntad del Director se ejerza indirectamente. De esta manera los ejercicios perderán su carácter aparente de obligatorios, y el comando quedará reducido á su menor expresión, sin desaparecer.
- d) Asegurar el orden para que haya mayor libertad, entendiéndose por orden el respeto mutuo de los derechos y opiniones, la cultura y la caballerosidad en el juego, etc.
- e) Vigilar constantemente á sus alumnos tanto para corregirlos en sus actitudes como para enseñarles todo lo que sea más conveniente para la buena y mejor ejecución de los juegos y ejercicios.
- f) Clasificar á los alumnos en grupos según sus disposiciones para los distintos juegos y ejercicios, según sus fuerzas físicas, según sus habilidades, etc., llevando para ello registros especiales y apropiados.
- g) Graduar los ejercicios, llegando paulatinamente hasta hacerlos fuertes y fatigosos de tal manera que ejerzan una acción real sobre el organismo.
- h) Alternar constantemente los juegos libres con los ejercicios ordenados como son los que se llaman ‘Marchas y ejercicios gimnásticos’, haciendo que todos los alumnos participen del ejercicio por igual, teniendo en cuenta que más que de sacar alumnos hábiles en ciertos ejercicios, se trata de la ejercitación del mayor número de ellos.
- i) Instruir á sus auxiliares para que pueda ser secundado con éxito y elegir alumnos aventajados para que á título de premio sirvan como cabos, directores de juegos, etc.
- j) Ponerse en relación constante con otras sociedades gimnásticas, colegios ó escuelas con las que se podrá organizar fiestas, concursos, etc. (Beláustegui, 1898: 177-178).

Vigilancia, orden, libertad y elección gobernadas por la cultura (civildad) y la caballerosidad, sumadas a una graduación, registro y clasificación, orden y progreso de las ejercitaciones, configuraron, a través de la gimnasia y los juegos, las prácticas y el



oficio que conforman el oxímoron *Educación Física*. En síntesis, esta *normación* significa el fin de una etapa y el inicio de otra signada por la búsqueda por construir una asignatura escolar de características no militares, que atienda a las demandas *normalizadoras* de la sociedad civil, proceso del cual resulta la Educación Física como disciplina y que implica la generación del ideario que transmitieron los primeros “Cursos” estatales de formación de profesionales en la década de 1910, y que se institucionalizaron, de la mano de Romero Brest, en el Instituto.

Precisamente, según Romero Brest, el estado general de la enseñanza física en la época anterior al año 1898 era un espacio de circulación de saberes carentes de sentido sistemático que dificultaban el establecimiento de un currículum común, atribuyéndole la responsabilidad de tal situación a los agentes que provenían del ámbito militar (cf. 1917: 7-8). Sin embargo, como consecuencia directa del Decreto de 1898 y para revertir esta situación se crearon los “Cursos de ejercicios físicos”, de origen estatal y civil, los cuales funcionaron entre 1901 y 1906 buscando profesionalizar el oficio. El primero de ellos, bajo la firma del por entonces Presidente Roca, el Ministro de “Justicia e Instrucción Pública” Serú y el “Inspector General de Enseñanza Secundaria y Normal” Pizzurno, se propuso que se organice como curso teórico-práctico para especializar a aquellos profesores que tenían a su cargo la enseñanza secundaria, normal y especial de la asignatura “ejercicios físicos” en las tres Escuelas Normales de la Capital Federal –Colegios Nacionales Oeste y Sud y Escuela de Comercio–, nombrándose a Enrique Romero Brest como su Director (1910: 374-375).

Cabe remarcar que a estos Cursos originales y originarios de la formación docente específica asistieron maestros normales que ya venían desarrollando una carrera de magisterio de 3 años. Además de implicar que la profesionalización en Educación Física es una especialidad dentro del concierto pedagógico, esta instancia encuentra asidero histórico en lo que comporta el momento determinado en el que las escuelas comienzan a requerir un “cuerpo de especialistas formados”, para lo cual se produce la correspondiente titulación de maestros por parte del Estado con el objeto de asegurar el cumplimiento de las tareas educaciones específicas, conforme a los fines perseguidos por el sistema escolar (Alliaud, 1994).

Como una radiografía de la situación de la disciplina, puede leerse en las palabras del propio Romero Brest la razón de esta tarea *normalizadora*: “en los programas de las escuelas Normales permanece la Gimnasia teórica, pero sin orden, sin plan, sin una idea, sin un pensamiento dominante del conjunto, así se ve que todo el armazón de la Gimnasia francesa del programa, se desmorona”. Más aún, tampoco existe “un concepto

claro y definido de lo que se busca y mucho menos de los que se debe buscar”, “se trata más bien de instruir á los alumnos que de actuar sobre su organismo físico, cayendo así ridículamente en la Gimnástica pedantesca y exhibicionista”, en “el ejercicio militar y el juego sin método”. De allí que Romero Brest sostenga “el rechazo radical de los antiguos métodos y sistemas para dar paso á uno más racional, de acuerdo con las ideas fisiológicas modernas y adaptado á las condiciones y necesidades actuales del medio en que debía aplicarse”, para lo cual en los Cursos se metodizan los procedimientos, se “reglamenta la acción de los profesores”, se “detalla los medios principales de acción” y se “preconiza la formación de los clubs escolares” (1903a: 5-8; cf. Aisenstein, 2003a). Como afirma Raúl Blanco en *Educación física: un panorama de su historia*, “de estos ‘cursos’ egresaron los primeros profesores que iniciaron con criterio más científico la enseñanza de la gimnástica y de los juegos en las escuelas, pero luchando contra la indiferencia del medio, donde hasta entonces la educación física era considerada sólo un sistema para desarrollar teorías y practicar la gimnasia militar” (Blanco, 1948: 97).<sup>34</sup>

El 1 de febrero de 1906 –considerada la fecha de fundación del Instituto (cf. *INSEF*, 1986: 7)–, por Decreto del Vicepresidente José Figueroa Alcorta, los Cursos se instauraron de manera oficial, regular y general: mientras que los primeros eran temporarios y se desarrollaban en época de receso escolar (avalados por Roca y el Ministro de “Justicia e Instrucción Pública” Juan Ramón Fernández, con rúbrica del 12 de Diciembre de 1901), el “Curso normal permanente de educación física” –firmado el 11 de abril de 1902 por Roca y el Ministro del ramo Joaquín Víctor González– es anual y paralelo a la enseñanza de las Escuelas Normales, cuestión que comienza a configurar que la Educación Física (y, por ende, su oficio), más que como una enseñanza complementaria, pase a ser concebida como una disciplina específica (cf. *BO*, 20/12/1901; 12/4/1902; 20/01/1905). Luego, el 14 de Mayo de 1909, con José Figueroa Alcorta como Presidente de la República, los Cursos se constituyen en la “Escuela Normal de Educación Física” (cf. *BO*, 15/05/1909), otorgándole los capitales económicos suficientes para implementarla, un local en Bartolomé Mitre 2520 de la Capital Federal argentina y dinero para realizar un laboratorio de fisiología.

Por último, en 1912, por obra del entonces Ministro de “Justicia e Instrucción Pública” Juan Mamberto Garro, se la denomina finalmente “Instituto Nacional Superior de

---

<sup>34</sup> Para dar magnitud material de los Cursos, en total fueron cinco ediciones que diplomaron a un total de 309 maestros, a quienes se les expedía un “Certificado de aptitud para la enseñanza de los ejercicios físicos” (cf. *INSEF*, 1986: 10). Para ser más precisos, en la década que va de 1906 a 1916, entre los Cursos y el Instituto, se expidieron un total de 913 títulos, de los cuales 446 fueron certificados de aptitud, 425 diplomas de “Profesores normales de Educación Física” y 42 de “Profesores superiores de Educación Física” (Romero Brest, 1903a: 66).

Educación Física”, nombrando a Enrique Romero Brest como su primer Director. Ya para este momento, la apertura de los Cursos era más amplia: las condiciones de ingreso exigían tanto el diploma de maestro normal como el de bachiller; cuestión que muestra la conformación del Instituto como un espacio de formación no complementario de la educación escolar sino definitivamente como un establecimiento cuyo propósito era forjar “Profesores en Educación Física”. O, como sostiene su fundador, una institución orientada a la formación de recursos humanos bajo criterios científicos, siendo su principal legado, precisamente, un sistema de ejercicios racionales como era el “Sistema Argentino de Educación Física” (cf. Romero Brest, 1917: 18; 1913: 5).

## Capítulo tercero

### **Constitución del campo de la formación profesional en Educación Física argentina. Las disputas simbólicas entre la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército y el Instituto Nacional Superior de Educación Física.**

Con el ejercicio físico, ó, más bien dicho, con los diversos sistemas o métodos preconizados para su enseñanza, ocurre lo que con las diversas creencias religiosas: cada cual cree que fuera de la suya no hay salvación – Salustiano Pourteau – *Breves reflexiones sobre la Educación Física*, 1897, p. 75.

La crónica del nacimiento de la Educación Física muestra que los sucesos que configuraron los dos principales establecimientos encargados de la formación superior de la disciplina, la Escuela y el Instituto, constituyen también las génesis de las disputas simbólicas que posibilitaron la fundamentación del campo de su profesionalización en Argentina. Si en lo desarrollado hasta aquí se observa la historia por la que se gesta la *currícula*, la búsqueda por producir un oficio y el surgimiento de la disciplina y de las prácticas disciplinares a través de su institucionalización, la tarea del presente capítulo consiste en inquirir los hitos ocurridos durante el transcurso de la primera década del siglo XX. Hechos que establecieron, como consecuencia, los procesos por los cuales se construyeron las narrativas, las taxonomías y las retóricas que estas instituciones configuraron, y que devinieron, una vez sistematizados y reproducidos, en dos discursos *relativamente autónomos* respecto al otro, *relativamente homogéneos* en su interior, que conforman las doctrinas “militarista” y “romerista”. Esto es, los párrafos que siguen desarrollan las historias *paralelas* de las instauraciones de la Escuela y del Instituto, mostrando cómo fueron erigiéndose dos sentidos de profesionalidad, para, a fines de este proceso, dar como resultado las disputas que fundaron el campo de la formación profesional en Educación Física en Argentina.

Particularmente se indagan una serie de hechos que constituyen los momentos de cesura en el devenir histórico que generaron, en la sutura de estos procesos al concluir el primer decenio del siglo XX, dos modelos generadores de discursos distintos, por momentos antagónicos, que en su convivencia produjeron “el campo”. Más precisamente, estos hechos se distinguen en una serie de cinco hitos que constituyeron distintas instancias de ruptura y, por ende, la apertura de nuevas maneras de justificar tanto el oficio y las prácticas cuanto de conceptualizar sus principales contenidos, buscando entender los mecanismos por los cuales se configuraron hacia el final de la década de 1910 dos tradiciones disímiles de cómo formar profesores. Hechos que (se) resumen (en) la historia de la institucionalización del oficio: la colocación de la piedra fundamental de la

Escuela en 1897, la denominación *oficial* de “Educación Física” en 1903, la instauración de los primeros Cursos para maestros que complementan el oficio en la materia entre 1901 y 1906, la conformación del Instituto entre este último año y 1912 y la autorización, hacia finales del período analizado, a egresados militares para que dicten clases en la educación pública. La razón por la que se toman estos momentos como hitos fundantes es que constituyen instancias de ruptura, de corte respecto a un devenir histórico, fundando nuevas posibilidades que pongan en tensión los modos tradicionales y *obligando* a la original a reformularse –esto es, todo momento de corte repercute tanto en el producto original cuanto en el derivado–.

Caben tres aclaraciones introductorias: primero, si bien existieron procesos locales,<sup>35</sup> la referencia es a aquellas búsquedas que pretendieron ser generales y *universalizables*, ser aplicadas a todo el territorio argentino y que repercutieron directa, incisiva y decisivamente en la conformación de la profesionalidad en Educación Física; segundo, aunque algunos datos fueron enunciados previamente, lo que aquí se expone son los *efectos disciplinares* que esos hechos produjeron –esto es, el pasaje de la singularidad de la emergencia a la particularidad del discurso que establece–; y, tercero, que la idea de “profesionalización” es entendida en sentido lato, comprendiendo que los títulos de “Maestro de Gimnasia y Esgrima” que expide la Escuela militar pueden ser equiparados a los de “Profesor en Educación Física” que otorga el Instituto, es decir, sin pretender adentrarse en un debate específico sobre el concepto de “profesión” o de “profesionalidad”.

---

<sup>35</sup> Por caso, pueden mencionarse como los más significativos los procesos ocurridos en la Patagonia (cf. Sacarelo, 2011; Zampa, 2011; Zampa & Sacarelo, 2010; Sacarelo & Podlubne, 2011, Podlubne, 2011; Podlubne & Méndez, 2011), en Córdoba (cf. García, 2011; 2006), en La Pampa (cf. Rozengardt, 2001; 2011b; Cornelis, 2010; 2011; Acosta, 2004), en otros establecimientos de la Capital Federal (cf. Aisenstein & Scharagrodsky, 2006) y en Tucumán (González de Álvarez, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d, 2006, 2010a, 2010b), entre otros (cf. Argentina, 2009; Beer & Guterman, 2010; Saraví Riviere, 1998). Si bien sus relativas importancias, todos estos procesos fueron posteriores a los de la Escuela y el Instituto, sus efectos resultaron casi exclusivamente locales y son producto *relativamente* directo de estas instituciones aquí analizadas –fundamentalmente de la segunda–.

### 3.1.- La “Escuela de Gimnasia y Esgrima” del Ejército argentino como primera institucionalización de la formación en educación física.

Los maestros del Ejército no son profesionales de ocasión, lo son de vocación que después de haber demostrado condiciones deportivas han ingresado a una escuela disciplinada durante tres años de clausura están sometidos a todas clases teórico-práctica e ilustrativas necesarias para desempeñarse en la profesión elegida – Escipión Ferretto – *La Cultura Física y los maestros de Gimnasia y Esgrima del Ejército*, 1933b, pp. 3-4.

En el contexto de la masiva, constante y creciente inmigración ocurrida durante el siglo XIX, propiciada por la consigna de Juan Bautista Alberdi de que *gobernar es poblar*,<sup>36</sup> se produjo el arribo de un grupo de maestros de esgrima, en su gran mayoría provenientes de la Escuela Magistral de Roma (conocida como “La Farnesina”): entre otros, Eugenio Pini, Víctor Ponzoni, Escipión Ferretto, André Mari, José Scanzi y Juan Bay (padre) (cf. Bilbao, 1902: 488-489; Ferretto, 1901; 1933a: 6; AA.VV.: *RTNA*, n° 322, 1937: 40-41; Gayol, 2007: 224; Mamonde, 1995: 4; Pallarola, 2004). Estos especialistas en el manejo de las armas colaboraron en la conformación en 1897 de la “Escuela Militar de Esgrima”, cuya creación fue encomendada por el entonces Senador Nacional Dr. Carlos Pellegrini, recayendo su dirección en Pini y la vice-dirección en Ponzoni –de hecho Pini se autoproclamó “el verdadero creador de la Escuela Militar de Esgrima y Gimnasia del Ejército Argentino” (Fernández, 1996: 28-29)–. De esa manera, se coloca la piedra fundamental sobre la que se erige la posteriormente denominada “Escuela de Gimnasia y Esgrima”, institución dependiente del Ejército argentino y que funcionó desde el mencionado año hasta 1903, momento en el que cierra sus puertas aduciendo cubrir todos los cargos que el Ejército precisaba hasta ese entonces. A partir de allí, y hasta su reapertura en 1924, operó intermitentemente y de diversas maneras según lo requería la demanda de profesionales: modificando tanto su nombre –desde “Escuela Militar de Esgrima” a “Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima”, para luego pasar a denominarse “Escuela de Gimnasia y Esgrima”<sup>37</sup>–, su titulación –primero otorgó diploma de “Maestro de

<sup>36</sup> La consigna se completa de la siguiente manera: “gobernar es poblar en el sentido que poblar es educar, mejorar, civilizar, enriquecer y engrandecer espontánea y rápidamente, como ha sucedido en los Estados Unidos. Mas para civilizar por medio de la población es preciso hacerlo con poblaciones civilizadas; para educar a nuestra América en la libertad y en la industria es preciso poblarla con poblaciones de la Europa más adelantada en libertad y en industria [...]. Gobernar es, repito, instruir, educar, moralizar, mejorar la raza; es enriquecer, civilizar, fortalecer y afirmar la libertad del país, dándole la inteligencia y la costumbre de su propio gobierno y los medios de ejercerlo” (Alberdi, 2011 [1852]: 19-21; cf. Recalde, 1987). En esta frase puede verse expresado el pensamiento alberdiano, fundamentalmente la búsqueda por una Argentina civilizada, racional, moderna, productiva y libre, entendiendo como vehículo de ese objetivo a la educación; pilares semejantes a los que sostienen quienes propiciaron la creación dentro del Ejército de una “Escuela de Gimnasia y Esgrima”.

<sup>37</sup> Para ver el “Reglamento orgánico para la escuela militar de esgrima”: *BO*, 11/11/1897; en tanto para su modificación para pasar a “Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima”: *BO*, 19/04/1901; Domínguez, 1905: 160-161. Sobre la contratación de Pini como su director, en la cual se establece que puede “rechazar a cualquier

Esgrima”, posteriormente de “Maestro Militar de Gimnasia y Esgrima” y finalmente el de “Maestro de Gimnasia y Esgrima”–, cuanto su modalidad de cursada –variando la cantidad de años y sus *currícula*– (cf. *CJE*, 1971: 303-305; Pallarola, 2004).

El suceso que implicó esta nueva institución, primera en su tipo en Argentina (Villa, 2009: 81), se basó fundamentalmente en la conjunción de dos procesos paralelos: por un lado, es producto de la organización de los Estados modernos, de la importación de modelos gimnásticos europeos de segunda mitad de siglo XIX y de la diseminación de la “gimnasia militar argentina” a raíz de la obligatoriedad de los servicios militares; y, por el otro, es resultado de la participación activa de una serie de actores e instituciones provenientes de las *élites* porteñas que vieron representados sus ideales en las prácticas que se realizaban en la Escuela (Scharagrodsky, 2011a: 446-448). Respecto al primero, cabe destacar que es efecto de la Ley n° 4.301 (también conocida como “Ley Ricchieri”), propiciada por el Ministro de “Guerra” Ricchieri y por el Presidente Roca, la cual instituye en 1901 el servicio militar obligatorio para todos los hombres argentinos (cf. *BO*, 13/12/1901), con la intención de reforzar la seguridad territorial, generar cohesión nacional y colaborar con la disciplinarización ciudadana (cf. Ramos, 1959; Bertoni, 2007). En cuanto al segundo proceso, pueden identificarse, entre otros agentes de destacable participación, al Club del Progreso (desde 1852), al Club Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires (1880), al Jockey Club (1882), a la Sociedad Sportiva Argentina (1898) y al barón Antonio De Marchi.<sup>38</sup>

Con la incorporación en 1901 de la gimnasia como uno de sus ejes fundamentales – justificada por “la alta utilidad de incorporar a su programa la enseñanza de la gimnasia, la que en tan elevado grado aumenta las aptitudes físicas y las cualidades militares del soldado” (*BO*, 19/04/1901)–, para pasar a incluirla en su nombre y denominarse así “Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima”, se marca un punto de inflexión que da origen a la formación de profesionales de enseñanza de actividades físicas en la Argentina. De

---

alumno a quien falte el vigor físico y vocación necesaria para la esgrima”, léase: *BM*, 13/10/1897; *BO*, 14/10/1897. Sobre la “Escuela Militar de Esgrima” amplíese con Argentina, 1898; *BM*, 30/11/1897; 05/12/1898; Domínguez, 1899: 93; 102-103. En tanto sobre la “Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima”, puede observarse Domínguez, 1905: 357-358. Como antecedente no directo de la Escuela puede mencionarse la rama “Gimnasia y Esgrima” de la Escuela Normal de clases de tropa del Ejército (cf. Domínguez, 1898: 398-400). En *BO*, 18/07/1897 puede verse la asimilación de los Maestros de Gimnasia y Esgrima a los cargos militares, en tanto sobre los ascensos de los mismos confróntese con Domínguez, 1913: 123.

<sup>38</sup> Para profundizar sobre estos actores y sus principales encuentros y desencuentros, puede verse: Munilla, 1916: 74; Scharagrodsky, 2011a: 448; Bertoni, 2007; MacLachlan, 2006: 27-28; Pallarola, 2004; Losada, 2007; Gayol, 2005; 2007: 222; Erdociaín, 2009, 2010b, Torres, 2002a: 65-66; Daskal, 2011. Por caso, pueden mencionarse como miembros del Club Gimnasia y Esgrima, entre otros, Próspero Alemandri, Francisco Beazley, Guillermo Brown, Ramón Castillo, Antonio De Marchi, Luís María Drago, Basilio Pertiné, Eugenio Pini, Salustiano Pourteau, Honorio Pueyrredón, Miguel Sussini, Ponciano Vivanco (cf. Club de Gimnasia y Esgrima, 1899); todos ellos con importante participación en la política argentina, algunos nombrados en la presente tesis por fomentar las actividades físicas.

esta articulación de los procesos anteriormente explicados surgen características que particularizan la génesis de este establecimiento y que signan su accionar, siendo precisamente su desarrollo el núcleo que guía este apartado y que persigue respuestas a la pregunta por qué instituyó, como singularidad distintiva, la creación de esta institución militar.

Una primera cuestión que caracteriza a la Escuela son los contenidos que conforman los primeros *currícula* de gimnasia y la manera en que se los ordenan. Por un lado, cabe destacar su división en secciones, “teóricos” y “prácticos”. Ello expone una manera de comprender las prácticas como una escisión entre el hacer y el pensar, dos instancias separadas de aprendizaje que supuestamente deberían suturar *a posteriori* en el *prebostes*, significación que es recurrentemente sustentada en la antigua frase de Juvenal (1892: 181) “*mens sana in corpore sano*”, máxima que signa gran parte de la *episteme* disciplinar de la época (cf. Gómez, 2009; Torres, 2002b: 122; Bertoni, 1996: 43; Romero Brest, 1904: 15; 1933a: 35). Por otro lado, la elección de cuáles elementos curriculares componen el Plan de Estudios demuestra tanto la fundamentación médico-higienista con que se justifica la pedagogía de la Escuela cuanto la inseparable filiación con la corporación militar. Asunto que puede verse expresado en la contemporánea *Revista del Club Militar*:

El curso de gimnasia está dividido en *Práctico* y *Teórico*. En la práctica, se ejercitan en ejercicios colectivos, en los cuales el profesor pone preferente atención, considerando que sean de provechosa utilidad en el futuro, lo mismo al ejercicio con *apoyos, marchas militares y gimnásticas*. [...] La instrucción teórica [...] comprende la *Gimnasia teórica, Anatomía, Fisiología, Higiene y Mecánica Humana* (RCM, nº 2, 1900: 131-132).

Más aún, esta afirmación se sostiene en las expresiones que Francisco Nigro<sup>39</sup> vierte en una entrevista sobre los orígenes de la institución, en la que manifiesta que los primeros egresados “desarrollaron un programa de gimnasia elemental, educativa, médica y escolar, con pequeños y grandes aparatos y muy particularmente una serie de ejercicios de aplicación” (RTNA, nº 286, 1934: 21). En definitiva, tal como puede verse tanto en este primer Plan de Estudios cuanto en su modificación de 1907 –que mantiene “Anatomía” y

<sup>39</sup> Preboste que trabajó junto con, entre otros, Horacio Levene y Conrado Perón (cf. BO 20/02/1905), actores fundamentales del objeto de estudio del libro segundo, y que dirigió desde 1920 la “Asociación de Profesores de Esgrima y Educación Física” –de la cual lamentablemente no se cuenta con mayores precisiones– (cf. Ferretto, 1933b: 3) De hecho Levene, le dedica a Francisco Nigro, Juan Bay y a Eugenio Pini su libro *La esgrima y el duelo. Antigua y contemporánea* (1914). Sobre Juan Bay, padre e hijo, y su relación con la Escuela Militar de Esgrima, puede verse: AA.VV., *Caras y Caretas*, nº 161, 1901. Por otra parte, para ejemplificar la relación que establecieron, Pini, Nigro y Levene fueron los encargados de dirigir las tres secciones que componían el desfile de los “batallones escolares” en el Centenario de la República (cf. Pini & Eccheri, 1910: 18); en tanto que Nigro y Pini, junto con José Carbone y Rafael Roqué, representaron en 1906 al Ejército argentino en el Concurso Internacional de Gimnasia y Esgrima (cf. BO, 02/05/1906).



“Fisiología e Higiene” y agrega “Gimnasia Teórica Aplicada a la Mecánica Humana”, “Ventajas de los pequeños aparatos sobre los grandes aparatos”, “Pedagogía” e “Historia de la Gimnasia y Esgrima” (cf. Pallarola, 2004)–, los contenidos que la Escuela transmite apuntan a que los futuros profesionales aprendan cómo desarrollar un cuerpo físico en tanto *máquina biológica*, ejecutando actividades motrices justificadas por criterios médicos e higiénicos fundamentados principalmente en los crecientes conocimientos científico-fisiológicos que provenían de la Europa continental. Además de formarse siguiendo los parámetros de una gimnasia racional que contemple la salud de la raza, caracteriza a este establecimiento que su Plan de Estudios se complementa con la instrucción de las prácticas de tiro y de esgrima. Esto es, destina gran parte de su *currículum* a educar en el uso de las armas, con el objetivo de reforzar la preparación para la defensa nacional y afianzar así el ideario patriótico y nacionalista que motiva el Ejército. Muestra de ello puede verse en que la Escuela perteneció a la “Dirección General de Tiro y Gimnasia” (cf. *BO*, 02/04/1909), sección de la corporación militar encargada de coordinar, organizar y administrar las asociaciones y *stands* de tiro, regular y gestionar las prácticas de gimnasia dentro de la órbita de las fuerzas armadas, así también como promover la participación de sus filas en competencias deportivas (cf. Raiter, 2004; Daskal, 2011a; 2011b y Erdociaín, 2010b).

Como segunda particularidad puede destacarse la reproducción de la corriente gimnástica italiana por parte de los docentes emigrados de aquel país, justificando sus prácticas fundamentalmente por los aportes de la teoría de Emilio Baumann (Scharagrodsky, 2001: 84-85; 2005: 51), aunque secundariamente pueden sumarse los de Rodolfo Obermann (Saraví Riviere, 1998: 9). Puede verse en las fuentes primarias esta importación del método de Baumann a la Escuela: por caso, la sección de gimnasia era dirigida por Lúculo Giovaninni, “joven maestro, eximio y aventajado discípulo de una autoridad en la materia, el maestro Baumann” (*BM*, 05/12/1898; *RCM*, 1900: 130-131; *BO*, 5/5/1905). Por su parte, Nigro recuerda los primeros años de la Escuela de la siguiente manera:

la presencia en nuestro país del eminente maestro D. Eugenio Pini, quien, en jira [*sic*] por varios países llegara al nuestro para ofrecernos, en demostraciones públicas, sus cualidades de esgrimistas y educador, interés de inmediato al Superior Gobierno, quien le encomendó la organización de la primera escuela de la especialidad, que formara maestros capaces de dar rumbo definitivo a la enseñanza de la esgrima y la cultura física del ejército. [...] Fuimos dirigidos en la instrucción por maestros que fueron verdaderas eminencias en su especialidad, y que nos orientaron con directivas especiales, propias a nuestro ambiente, tomando como base los tratados del doctor Emilio Baumann, médico, fisiólogo, gimnasta y director, a su vez, durante más de 25

años de la Escuela Magistral de Gimnasia de Roma, que figuraba entre las mejores del mundo y de donde egresaron numerosos maestros militares y civiles que honraron tan tradicional Escuela (RTNA, nº 286, 1934: 20).

Respecto a Obermann, la Escuela enseña contenidos basados en una conjunción de las gimnásticas alemana e italiana. Esta asociación de dos doctrinas disímiles pero que en el caso de este establecimiento convivieron, puede explicarse a raíz del accionar de Obermann, quien, expatriado de su Suiza natal, importó a Italia el *Turnen* o “Método Gimnástico alemán”. Ya desde los primeros cursos de gimnasia que dictó en 1833 para los integrantes de la Academia Militar de Turín –a pedido del Ministro de “Guerra” Cesare Saluzzo–, aunque también en el *Curso Magistral de Gimnástica* de 1861 destinado a entrenar los educadores físicos –apoyado por el Ministro de “Educación” Francesco de Sanctis y al que asistió, entre otros, Baumann– (cf. Muollo, 2010: 105; Guttmann, 1994: 147; Baroni, 2007: 37), se vislumbra la intención de que esta práctica trascienda la formación de profesionales y se convierta en el sistema gimnástico representativo de Italia. Cuestión que finalmente queda rubricada primero con la “Ley Casati” de 1859 que establece como *oficial y obligatoria* esta gimnasia para todas las escuelas italianas (mediante el Real Decreto y gracias al impulso de Ricardo di Netro, amigo personal de Obermann), y posteriormente cuando el Gobierno italiano reglamenta en 1874 la “Escuela Normal de Gimnástica”, institución dedicada a la formación de profesores para los establecimientos escolares del país (cf. Scarpa y Carraro, 2011). Según Finocchiaro (2009: 5), la gimnasia de Obermann se apoya en cuatro principios: el dietético –producto del lema “*ubi motus, ibi vita*” que reza que el movimiento es vida–, el ético –que procura acostumar al cuerpo a obedecer la voluntad–, el estético –que contempla la influencia del movimiento sobre la armonía corpórea– y el nacionalista –por la formación del ciudadano (y del soldado)–. Sin embargo, para esta corriente la gimnasia pasa a un segundo plano, ya que su principal función consiste en contribuir a la formación militar (Ulmann, 2004: 371), al punto que Muollo (2010: 22) afirma que en muchos aspectos era “simplemente una coreografía de gimnasia”.

*Contra* esta postura de sumisión de los ejercicios gimnásticos a otros intereses, Baumann se distancia de su maestro Obermann al establecer que los ejercicios físicos no tienen que justificarse por criterios militares sino que deben sustentarse en bases racionales y científicas, de acuerdo con las propuestas pedagógicas académicas que desde la Universidad de Turín postula Ángel Mosso. Por su parte, como miembro de los “reformadores de la gimnástica” (Crisorio, 2009a: 46), Mosso plantea enseñar ejercitaciones corporales naturales, distintas a las “artificiales”, compuestas por juegos al

aire libre y por una gimnasia fisiológica y racional. El propio Mosso se encuentra a sí mismo en la vereda opuesta de Obermann: en *La Educación Física de la Juventud* critica el *Manual de gimnasia educativa* del pedagogo suizo por establecer una serie de posiciones para realizar ejercicios sobre las paralelas, las cuales considera “un instrumento contra la naturaleza” (1894: 128). Si bien en un principio esta diferenciación con Obermann produjo un acercamiento a las teorías de Baumann, posteriormente se distanciaron (cf. Baldoni, 2009: 45), lo cual puede verse tanto en *L'educazione fisica italiana e le panzane del prof. Angelo Mosso* donde Baumann afirma que Mosso le dio el “golpe de gracia” a la Educación Física al sumarle los juegos y los deportes, cuanto en la crítica de Mosso a Baumann en *L'educazione del soldato e la guerra russo-giapponese* (cf. Gori, 2002: 249). En definitiva, la doctrina de Baumann –que a diferencia de la de Obermann, pero al igual que la de Mosso, incluye a las mujeres– procura una gimnasia racional a favor de las “ejercitaciones naturales” (Gori, 2004: 40), que además de entrenar al cuerpo y corregir la postura (Baldoni, 2009: 43), eduquen el espíritu, la voluntad, el carácter e instruya al alumno en conocimientos de higiene.

En síntesis, la gimnasia realizada por la Escuela surge de la interpretación local de estas dos corrientes italianas en disputa: la bolognesa, cuyo principal exponente fue Baumann, ligada a la enseñanza de ejercitaciones corporales basadas en conocimientos científicos, fisiológicos e higiénicos; y la turinesa, de características principalmente militares, que de la mano de Obermann diseminó una práctica que reúne aspectos del *Turnen* alemán y del idealismo nacionalista italiano con la utilización de aparatos pequeños y grandes. Es decir, una mezcla de aprendizajes sobre el uso de armas con contenidos de la gimnasia italiana, tanto de la racional y científica cuanto de la *proalemana* de aparatos –aunque sin “*germanizarnos demasiado*” (AA.VV., *RTNA*, n° 1, 1910: 7)–.

Además del *currículum* de instrucción física, la educación moral que la Escuela desarrolla converge con los principios que las *elites* porteñas transmiten en los clubes metropolitanos a finales del siglo XIX: los ideales de *buena cultura*, el pulimento de los modales, la corrección en las maneras y la formación del carácter (Gayol, 2007: 225-226), la búsqueda del honor y la caballerosidad (Parker, 2001), a lo que puede agregarse el *gusto* por la *estética del movimiento ejecutado de modo preciso*; cuestiones que generaron en la Escuela una matriz de *distinción*. Dicho de otro modo: si bien este establecimiento nace como respuesta a la falta de personal idóneo que enseñara ejercicios físicos (cf. Salas Rondón, 2009: 159), esta confluencia de *moralidades* genera que en sus orígenes sea una institución cerrada y endogámica. Lo cual puede verse

reflejado en las dos condiciones que se requerían para poder comenzar a cursar los tres años de estudios necesarios para la adquisición del diploma de “Maestro de Gimnasia y Esgrima”: se solicita que los prebostes se encontraran cumpliendo tareas dentro del Ejército y que se comprometían a prestar servicio en el contexto militar por cinco años luego de completar sus estudios; a lo que puede sumarse la obligatoriedad de que los prebostes vistieran uniformes del Ejército (cf. *BO*, 15/05/1901). Cabe la aclaración de que si bien hubo docentes que enseñaron en escuelas –fundamentalmente en aquellas de carácter religioso–, estos casos no constituyen la regla sino la excepción.

A pesar del ímpetu con que nació, el 1 de marzo de 1903 la Escuela dejó de formar profesionales argumentando que había cubierto todos los cargos que el Ejército requería. Los alumnos que estaban cursando por ese entonces la carrera pasaron a integrar el cuerpo de ayudantes de los Maestros de Gimnasia y Esgrima, gozando de los mismos beneficios que los sargentos. Estudios que completaron a raíz de que el 22 de agosto de 1903 se creó dentro de la “Escuela de Aplicación de Oficiales de Campo de Mayo” la “Escuela de Gimnasia” “teniendo en cuenta la conveniencia de impulsar el desarrollo de la gimnasia en el ejército, con sujeción a un sistema racional de enseñanza” (*BO*, 26/08/1903; cf. Cristiani, 1967: 32-33; Pallarola, 2004; Ilari, 1998: 241; Domínguez, 1905: 394-395; 429). A partir de allí funcionó intermitentemente hasta que, en 1924, cuando los egresados de la primera camada de alumnos de la Escuela comenzaron a retirarse, el Ejército decide reabrirla a partir del 18 de noviembre –decreto 7.737 firmado por el Presidente Alvear y por el Ministro de “Guerra” Justo– (cf. *CJE*, 1977: 73-74; Cristiani, 1967: 109). De esta reapertura egresan ocho promociones hasta que en 1934, habiendo cubierto nuevamente todos los puestos que necesita, el Ejército decide cerrarla, aunque esta vez de forma definitiva.

A pesar de haber comenzado como una institución instructora exclusivamente de personal castrense, dos hechos marcaron la Escuela como importante difusora de la Educación Física en Argentina: el primero, en 1901, cuando abre sus puertas a la comunidad civil, enseñando su doctrina a todo aquel que así lo pretendiera –aunque con prioridad para el personal militar– (*BO*, 19/04/1901); el segundo, en 1909, cuando por Decreto del Poder Ejecutivo se autoriza a todos los egresados de la Escuela a dictar clases en el Sistema Educativo formal (cf. Cristiani, 1967: 51-52; Pallarola, 2004), configurándose así como un establecimiento que comienza a perfilar sus prácticas en un rol decisivo en la historia nacional de la disciplina. Ambos hechos, junto con la aparición también en 1901 de la “Educación Física civil” como un *otro* con quien dialogar, provocaron hacia finales de la primera década del siglo XX un movimiento que pretende

instalar prácticas castrenses en la educación *estatal*, fundamentalmente a raíz de la instauración de los “batallones escolares”, de la instrucción de tiro en los colegios y de la enseñanza de gimnasia militar en las escuelas. Pero eso pertenece a *otra historia*.<sup>40</sup>

### 3.2.- La carta de Pizzurno para configurar el oficio desde el ámbito oficial-civil.

No se me oculta que la reforma que urge acometer no es fácil ni sencilla: es toda una reacción que tardará mucho en ser completa porque debe comenzar desde el hogar transformando muchos de los hábitos hoy arraigados, continuarse en la escuela cuyos programas, horarios, régimen de estudios, locales, etc., deben cambiarse, abrazar á los establecimientos de enseñanza secundaria y superior, terminando en el pueblo mismo cuyas costumbres se irán modificando paulatinamente por la acción de todos esos factores y de la propaganda especial que se hará por todos los medios de alguna eficacia – Luis Beláustegui – *Memoria*, pp. 169-170, 1898.

En Julio de 1900 el Ministro de “Justicia e Instrucción Pública” Osvaldo Magnasco estableció una comisión, integrada por los Dres. Gregorio Aráoz Alfaro, Nicolás Repetto y Horacio Pinero, y los médicos inspectores de enseñanza secundaria, Dres. Francisco Súnico y Diego Lima, quienes tenían por encargo “estudiar y proponer sistemas de educación física convenientes para el país” (Argentina, 1900: 470-471; *BO*, 22/07/1900; cf. Stigliano, 1909). Esta evaluación determinó que la importancia de la asignatura se basaba en los conocimientos médicos que la justificaban, no debiéndose desviar del rumbo señalado por los higienistas, ya que “la educación física es una cuestión estrechamente relacionada con la ciencia médica”. Si bien significó un claro avance de la política para establecer una asignatura escolar que enseñe ejercitaciones corporales, esta iniciativa *redujo* la educación física a los estudios de las ciencias médicas; lo cual no provocó un avance significativo en la instrucción superior ya que remitía más a directivas para galenos formados que a la búsqueda de nuevos profesionales que se encargasen de su enseñanza. Es en 1901, de la mano del pedagogo Pablo Pizzurno, el momento en el cual se corra el eje de la discusión de lo médico –referido fundamentalmente al “física” del nombre de la disciplina– a lo pedagógico –apuntando a “educación”–, produciéndose así un hito en la configuración del oficio.

Tal como se explica en el capítulo segundo, el 21 de Septiembre de 1901, Pizzurno –por entonces “Inspector General de Enseñanza Secundaria y Normal”– le escribe al Ministro de “Justicia e Instrucción Pública” Juan Eugenio Serú para presentarle un proyecto de capacitación docente para la enseñanza de actividades corporales, con el explícito objetivo de “formar en breve tiempo maestros de ejercicios físicos, con la preparación teórica y las aptitudes prácticas requeribles para dirigir con acierto el desenvolvimiento

---

<sup>40</sup> Precisamente, esa *otra historia* se retoma en el apartado 3.5 del presente capítulo.

físico de nuestros niños y jóvenes de uno y otro sexo” (BO, 9/10/1901). En este claro intento por profesionalizar el área, Pizzurno realiza una radiografía de la situación, arguyendo que hasta entonces las lecciones de “gimnasia” eran “aburridas y antipáticas” y en la que expresa que

no hay entre nosotros maestros que reúnan esas condiciones; y no los hay, porque la enseñanza de la gimnasia ha estado a cargo de especialistas, o titulados especialistas casi siempre extranjeros y de la antigua escuela, o de militares, desprovistos unos y otros, del concepto a lo que el ejercicio físico debe pedirse para los niños y para los jóvenes [...], careciendo de ese concepto, sin las nociones teóricas científicas indispensables, sin el conocimiento práctico, empírico siquiera, de los ejercicios y juegos más útiles y sin aptitudes pedagógicas, tan indispensables para dirigir la educación física de grupos escolares como lo son para dirigir la educación intelectual y moral, esos instructores han limitado su enseñanza casi exclusivamente a ejercicios militares elementales (formaciones, flancos, medias-vueltas, marchas, contramarchas...), a los ejercicios denominados libres (flexiones, extensiones, rotaciones...), sin aparatos, con aparatos móviles (manubrios, clavos, bastones...) o con aparatos fijos (paralelas, argollas, trapecios, barras...) y toda la serie de recursos esencialmente artificiales, respecto de los cuales se ha demostrado ya que si bien algunos de ellos pueden tener aplicación útil en circunstancias especiales [...], en la escuela primaria y en la secundaria no deben constituir, ni mucho menos, los elementos del desarrollo físico. Esos instructores se olvidaron, además y a menudo, que en la escuela Normal su misión era doble: atender la educación física del alumno-maestro para bien individual del mismo, y preparar a la vez al futuro maestro de gimnasia escolar. Esto último ha sido casi completamente descuidado y, como lógica consecuencia, los normalistas han salido como vaciados en el mismo molde que sus maestros (Pizzurno, 1902: 89-90).

A su vez, Pizzurno llama la atención acerca de la poca predisposición de los docentes para enseñar esta asignatura: una vez egresados, los maestros no dictan las clases de “ejercicios físicos” sino que las escuelas contratan algún educador *ad-hoc* que los sustituya (1902: 28). Para suplir esta situación propone crear “un curso complementario de vacaciones y cuyo objeto principal es permitir que sin pérdida de tiempo los profesores y maestros que actualmente tienen a su cargo la educación física de nuestros escolares y colegiales, puedan ponerse en condiciones de cumplir debidamente su misión” (BO, 9/10/1901). Por estos déficits, Pizzurno (1910: 471) entendía que si la educación era la “Cenicienta de la ciencia”, entonces la Educación Física era la Cenicienta de la primera. Similar diagnóstico hace Romero Brest en 1904:

la clase de ejercicios físicos se considera en general como un pasatiempo más ó menos aburridor, más ó menos de adorno, como una exigencia secundaria impuesta por la rutina ó por el gusto caprichoso de los educadores originales, y en consecuencia es más ó menos tolerada y aplicada con culpable negligencia. En muchos casos sus efectos son nulos, en otros perniciosos por sus errores fisiológicos. [...] Las causas que han producido este estado de cosas son muy

complejas y la responsabilidad de los señores maestros es mínima, por estar ellos incompuestamente preparados por la misma escuela normal, en donde se notan también deficiencias y errores semejantes. [...] la clase de gimnasia aparatosa ha sido con frecuencia la base de estas exhibiciones y el origen de su desnaturalización (Romero Brest en Vivanco, 1907: 101-102).

En principio, dos cuestiones caben remarcarse de todo esto y que se manifiestan con particular elocuencia en la carta de Pizzurno: por un lado, la mención a ese *otro* conjunto de instructores en actividades físicas que proviene del ámbito castrense y que enseñan ejercicios militares básicos; y, por el otro, la insistencia de justificar esta práctica pedagógica mediante criterios científicos que persigan la producción de efectos fisiológicos e higiénicos, argumento que se produce en el marco del “cambio de *episteme*” que sucedió en esta época y que legitimó la enseñanza de actividades físicas en el contexto escolar (cf. Scharagrodsky, 2011a: 442). Como análisis cruzado de ambas cuestiones, es interesante notar que tanto la postura “militarista” cuanto la que postula Pizzurno buscan criterios de verdad en la ciencia, aunque de maneras disímiles: si bien los proyectos teóricos utilizados para justificar las prácticas son similares – fundamentalmente médicos e higienistas–, su interpretación varía según el caso. La distinción puede hallarse en la búsqueda de Pizzurno primero y de *su continuador* Romero Brest después, de imprimirle, además, principios pedagógicos, esto es, volverla escolar, generando a su vez literatura *científico-educativa* específica. Ejemplo de ello puede verse en la tesis de Doctorado de Romero Brest en la que analiza el ejercicio motriz<sup>0</sup> en las escuelas, siendo un estudio novedoso para la época pensar la educación física escolar como agente de conservación de la salud, de desarrollo armónico del cuerpo, eminentemente higiénico y educativo (cf. Romero Brest, 1900; Scharagrodsky, 2011a: 446). Puede observarse también en las palabras de Pizzurno una reflexión crítica acerca del *currículum* de la época, entendiendo que la decisión de si optar por ejercicios artificiales o naturales, si utilizar o no elementos en las clases o si justificar las prácticas con criterios marciales, no puede recaer en la mera elección del maestro sino que deben definirse extemporáneamente por instancias oficiales cuáles deben ser los contenidos que la disciplina eduque, y sistematizarse las razones que avalen sus métodos.<sup>41</sup> De esta manera, este hecho resulta un hito fundante ya que promueve por primera vez la definición no sólo de los *currícula* en Educación Física sino también cómo debe

---

<sup>41</sup> Respecto a esta búsqueda de Pizzurno por sistematizar el *currículum*, pueden encontrarse referencias previas: por ejemplo, cuando en 1893 desapruaba las propuestas de Leguizamón y Pourteau, abogando por una educación de ejercicios físicos que, contraria al disciplinamiento y las ejercitaciones militares, se base en juegos, ejercicios libres y gimnasias (cf. Aisenstein & Scharagrodsky, 2006: 128). Más aún, Romero Brest entiende que si bien “encomiables en buen grado” los esfuerzos de Pourteau, éstos quedaron “oscuros y asilados por falta de orientaciones bien definidas” (Romero Brest, 1910: 388). En tanto sobre la educación argentina de finales del siglo XIX, completétese con: Lionetti, 2005.

enseñarse, cómo transmitir los contenidos de un modo “profesional”. Es decir, cómo instituirse como práctica y como oficio: reproducirse a raíz de volverse sistemática, recurrente y homogénea.

Cabe destacar que este discurso que Pizzurno redacta en septiembre de 1901 sirve de antecedente inmediato para la conformación de los primeros cursos de formación de la disciplina fuera del ámbito militar: dos semanas más tarde, el 8 de octubre, se crea por decreto el primer “Curso teórico-práctico de ejercicios físicos”,<sup>42</sup> el cual se replica –de distintas maneras y con nombres diferentes– entre 1901 y 1906. Según Romero Brest, la reforma educativa que planteaban Pizzurno y Beláustegui en 1898 (cf. *BO*, 19/04/1898) no sólo permitió la reorganización de la Educación Física en un sentido *más racional que militar*, sino que tuvo como consecuencia la creación del “Sistema Argentino de Educación Física” y la *profesionalización* de la disciplina: esta reforma “exigía necesariamente la preparación de los profesores, capacitados práctica y doctrinariamente para realizarla” (1938: 52), cuestión que comienza a saldarse con los “Cursos temporarios de Educación Física”. Más aún, Romero Brest entiende que esta reforma daba origen al establecimiento definitivo de la disciplina en las escuelas, aún cuando ésta no pudo ser llevada a cabo en profundidad debido a que “faltaron profesores competentes que tuvieran idea exacta del espíritu de la obra que se iniciaba” (1910: 374). Respecto a los contenidos, agrega que “la reforma impulsó la supresión de los aparatos de gimnasia y proscribió la gimnástica exhibicionista, usada para las fiestas escolares. Exigió la práctica de los juegos, pero no libremente, sino con un criterio de aplicación fisiológico al par que pedagógico, según la edad y las diversas condiciones de los alumnos” (1910: 398). Por su parte, Pizzurno comprende que este primer Curso inicia una reacción en el sentido de darles la importancia que deben tener los ejercicios físicos y “en el de distinguir el diferente valor higiénico de la gimnasia artificial, casi la única que se hacía y de los juegos y ejercitaciones naturales, al aire libre, a los cuales corresponde dar, en la escuela, preferencia indiscutible” (1902: 9).

Conformando junto con “Música” y “Dibujo” las denominadas “materias especiales”, los “Ejercicios físicos” que Pizzurno propone apuntan básicamente a mejorar la higiene y la salud: los aprendizajes tienen por objetivo la toma de conciencia de los beneficios de estas prácticas. Ello puede verse, por ejemplo, cuando se enuncia que en los exámenes se evalúan “muy elementales conocimientos de los órganos y funciones del cuerpo

---

<sup>42</sup> Decretado bajo la firma del General Roca, presidente de la República, este primer Curso funcionó del 20/12/1901 al 20/02/1902. Enrique Romero Brest dictó clases teóricas y prácticas en los cuatro capítulos que componen el Plan de Estudios: “Necesidad y bases de la Educación Física”, “Fisiología e Higiene del ejercicio”, “Sistemas de Educación Física” y “Pedagogía de la Educación Física y Práctica del Ejercicio” (*BO*, 9/10/1901; cf. Argentina, 1901a; Mamonde, 2009).



humano que todo el mundo debe poseer sobre todo como antecedente de las nociones de higiene que nadie debe ignorar, porque se relacionan inmediatamente con la salud individual y medios de asegurarla, respetando los preceptos más importantes que se refieren a la alimentación, al ejercicio, al sueño, al vestido, etc.” (1902: 86). Por su parte, los objetivos que persigue esta práctica incluyen fomentar la salud del individuo, mantener el equilibrio entre las funciones vitales, favorecer el desarrollo de las aptitudes, de los hábitos, y de las habilidades físicas cotidianas: una “desintoxicación del organismo y social para la alegría de vivir”, una asignatura destinada a que los “niños y jóvenes” encuentren

[...] en esos ejercicios y juegos al aire libre una distracción grata y saludable que favorezca la aptitud mental y la energía moral para el trabajo intelectual, al mismo tiempo que les dé desenvoltura en los movimientos y hasta elegancia al cuerpo, como resultado de un conjunto de circunstancias concurrentes naturales y no como consecuencia de una ejercitación artificiosa y especialísima para cada órgano, miembro o músculo; una gimnasia, en fin, que atienda en orden físico al niño y al joven como *un* todo, de la misma manera que se hace en la educación intelectual y en la moral, eso es lo que hoy en adelante debe proponerse realizar el maestro encargado de esa parte de la educación, tan importante como las demás (BO, 9/10/1901).

Por último, la carta continúa dejando como legado la búsqueda de la profesionalización de la práctica, al afirmar que, para que se vean beneficiados los niños y jóvenes de la educación física,

[...] importa preparar gran número de maestros: pero, una vez por todas, bien preparados y preparados para *nosotros*, es decir, que no sólo conozcan lo necesario anatomía, fisiología e higiene, y cuales son los ejercicios que convienen a los niños según sus edades y condiciones y, en ciertos casos, hasta según los lugares, sino también cómo organizarlos en las escuelas *nuestras*, dentro de las por ahora insalvables deficiencias de nuestros locales, horarios, etc. para sacar de aquellos, los ejercicios todo el provecho posible (Pizzurno, 1902: 91).

Esto es, en la búsqueda de Pizzurno por la profesionalización de la materia se observa, como constitutiva, la distinción con otras formas tanto de concebir la disciplina cuanto de cómo debía ser enseñada. Una vez más, puede notarse en su discurso que el estar “bien preparados para *nosotros*”, “para *nuestras* escuelas” implica la existencia de un *otro* distinto, principalmente representado por aquellos educadores que proponían instruir ejercicios militares o “artificiales”. Esta nueva corriente en el campo de la cultura física comienza a cuestionar la enseñanza de la “gimnasia militar argentina” y propone, en nombre de la ciencia médica y del higienismo reinante, dos prácticas consideradas modernas: los juegos y los ejercicios físicos *rationales* (cf. Scharagrodsky, 2011a: 442).

Si bien las palabras de Pizzurno configuraron claramente una empresa política, pueden encontrarse contradicciones en su “cómo”: al mismo tiempo que enuncia su pretensión de profesionalizar el área con docentes específicos, expresa que “nadie más indicado que un médico, especialista teórico y práctico a la vez, que reúna a la competencia la dosis de fe y de entusiasmo necesarios para asegurar los resultados” (BO, 9/10/1901). Precisamente, como una suerte de legado simbólico, Pizzurno se refirió al momento en el cual Romero Brest se recibió de médico y dudaba de si ejercer como tal o como educador, de la siguiente manera:

quédese, le dije, al servicio de la enseñanza. Al país no le es indispensable un médico más por notable que pueda llegar a ser. Ud. será infinitamente más útil y salvará mayor número de vidas previniendo la enfermedad, difundiendo la salud con todas sus benéficas consecuencias, por medio de una educación física racional impartida de un extremo al otro de la Republica. Ud. debe ser el hombre de la educación física en el país, aún cuando ello le cueste sacrificios de orden material. No solo de pan vive el hombre. Recuérdelo. Y el joven médico, cuyos sentimientos altruistas ya conocía, se dejó, fácilmente sugestionar (Pizzurno, 1914: 403).

En definitiva, lo que la carta de Pizzurno pone de manifiesto es la necesidad de un *oficio* –aún con incertezas–, inaugurando la búsqueda para que esa *maestría* se produzca en el marco de la construcción de una práctica que sea sistemática, homogénea, recurrente, general y, fundamentalmente, específica. Cuestión que se realiza con los Cursos teórico-prácticos para el área y con la obra de su sucesor político en la disciplina: *aquel médico*, “el hombre de la educación física en el país”, el Dr. Enrique Romero Brest.

### **3.3.- Los Cursos temporarios de 1901, el nacimiento de la Educación Física en 1903 y la creación de los “Cursos Normales”.**

Solamente cuando se disponga de un personal preparado científica y pedagógicamente, será posible pensar en la acción real y eficaz de la educación física expandiéndose en el seno social, incorporando á la familia prácticas y hábitos de verdadera actividad física – Romero Brest – *Organización general de la Educación Física en la enseñanza secundaria*, 1904, pp. 135-136.

En el marco de este proceso en el que se origina la *voluntad política* tanto de profesionalizar la actividad docente cuanto de sistematizar las prácticas que componen los *currícula* de la disciplina –el cual se inscribe en uno mayor, transversal a los Sistemas Educativos nacionales emergentes entre finales del siglo XIX y principios del XX (cf. Ball, 1993; Goodson, 1988)–, se produce también el nacimiento *stricto sensu* de la Educación Física: afirmación que se sostiene en la carta que le escribe Enrique Romero Brest al Ministro de “Justicia e Instrucción Pública” Juan Ramón Fernández en la que le solicita que todas aquellas actividades o ejercicios físicos escolares sean denominadas

curricularmente como “Educación Física”. Este hito –que significa el pasaje de la *educación física* a la *Educación Física*, del sintagma al oxímoron– pone de manifiesto a su vez el estado de situación de la actividad profesional del área, con una mayor demanda antes que una oferta de profesionales, los cuales reproducían lo que Romero Brest (1903a: 5-6) denomina como “gimnasia puramente teórica” o “empírica”; es decir, enseñan un conjunto de ejercitaciones físicas sin órdenes preestablecidos, sin planificaciones sistemáticas ni ideas consensuadas que sustentaran esas prácticas.

Resulta interesante notar que la correspondencia se produce en un contexto particular y significativo en la historia de la construcción de la profesionalidad en la disciplina en Argentina: la puesta en práctica de los “Cursos teórico-prácticos de ejercicios físicos” que desde 1901 se realizaron a raíz del impulso de Pizzurno, desde su puesto de “Inspector General de la Enseñanza Secundaria, Normal y Especial”; Cursos que, por ese entonces y hasta 1906, tienen carácter de temporarios (cf. *BO*, 9/10/1901; 20/12/1901; 12/4/1902; 11/1/1906; 12/2/1906; Romero Brest, 1913: 15-16). Pueden citarse las palabras de Jorge Selva, quien realiza una radiografía contemporánea a la época, a partir de su experiencia como alumno de los Cursos, de cómo era la educación física y su enseñanza a principios del siglo XX:

hasta el presente, puede afirmarse que la educación física, bajo el título de gimnasia, se ha tratado en las escuelas empíricamente, sin duda porque no se le ha dado la importancia que tiene. Su enseñanza se conservaba en los planes de estudio como un ramo de adorno, pagando tributo a la tradición, sin someterlo a un desarrollo sistemático, graduado y completo, como se hace con las demás materias, y sin que un cuerpo de doctrina y teorización diera la síntesis de la metodología especial para su aprendizaje (Selva, *REBA*, nº 1 y 2, 1905: 45).

En otro orden pero en esta dirección, si bien la relación entre Pizzurno y Romero Brest tiene antecedentes previos,<sup>43</sup> la principal apuesta política que ambos llevaron a cabo en conjunto consistió en ser artífices de la gestación de dichos Cursos: mientras que el primero figura como Presidente de la Mesa Examinadora del Curso de 1901, el segundo fue nombrado como su Director, cargo que mantiene en los sucesivos cursos temporarios, en los permanentes y en la posterior fundación del Instituto. En este sentido, también puede afirmarse que existe una continuidad lógica entre los discursos de ambos educadores. Muestra de ello, pueden citarse los argumentos respecto a los *currícula* que

---

<sup>43</sup> Romero Brest enseñó, además de en el “Colegio Nacional Oeste” (actualmente “Colegio Mariano Moreno”), en el “Instituto Nacional de Caballito”, del cual era su director Pizzurno, y con quien entabló amistad (cf. Pizzurno, 1914; Aisenstein & Scharagrodsky, 2006: 151; Agüero *et al*, 2009). Además de “Profesor de Fotografía” (Argentina, 1900: 64-65), en el “Colegio Nacional del Oeste” Romero Brest fue nombrado docente de “Trabajos manuales”, tópico sobre el que escribe conjuntamente con Pizzurno (cf. Fitz Simon & Pizzurno, 1896; Navarro Viola, 1896: 164; Pizzurno, 1892: 406-407).

debe enseñar la disciplina: coinciden en argüir por una Educación Física que se sustente en conocimientos sistemáticos que sean productos de indagaciones científicas médicas, fisiológicas, higienistas, psicológicas y educacionales. Establecieron como contenidos *teóricos* del Plan de Estudios de los Cursos: la “necesidad y bases de la educación física” (cuya temática versa acerca de la idea general de la vida y sus funciones, su *necesidad* y los elementos que intervienen en la educación física), aspectos de la “fisiología e higiene del ejercicio físico en general” (en donde se enseñan los efectos fisiológicos sobre las funciones orgánicas, así también como los efectos del ejercicio exagerado y sus consecuencias higiénicas, la mecánica y economía del ejercicio en general), el “estudio de los sistemas de educación física” (que expone clasificaciones diversas de los ejercicios, los sistemas y las leyes generales de agrupación de los ejercicios) y conocimientos ligados a la “pedagogía de la educación física” (que refieren al objeto de la Educación Física, a sus relaciones con la educación en general, a las condiciones a las que debe responder una instrucción racional y metódica, a los prejuicios comunes en las clases, a cómo desarrollar clases de ejercicios físicos, a cómo organizar plazas y gimnasios, y a nociones generales de estadísticas y trabajos en laboratorio). En tanto el apartado *práctico* de los Cursos propone trabajar “conocimientos prácticos y ejecución de todos los ejercicios, con o sin aparatos, de una gimnasia higiénico-pedagógica, para la escuela primaria y secundaria” y “conocimientos prácticos de los juegos y los ejercicios al aire libre” y a reflexionar sobre la “práctica y crítica de la enseñanza” (cf. Pizzurno, 1902: 106-107; Romero Brest, 1903a; *BO*, 9/10/1901, 12/04/1902, 14/11/1904).

Respecto a la evaluación de estos contenidos, los temas examinados apuntan a que los alumnos y futuros docentes sepan acerca del canto y la palabra como ejercicios, de la relación entre la ejercitación física y la inteligencia y puedan demostrar conocer qué ejercicios realizar según los distintos criterios y necesidades que los objetivos planteen. Lo cual refleja dos cuestiones paralelas: por un lado, se replica el sentido con que nace la educación física ya que se la establece como complemento de la educación moral e intelectual y a su vez se la plantea en relación de distinción con el canto, tal como se esgrime en el capítulo primero; y, por el otro, tanto en los contenidos cuanto en su evaluación puede observarse que las búsquedas pasan por construir un posicionamiento sobre “qué es ser profesor en Educación Física” que se distinga de la *opuesta* propuesta de la Escuela del Ejército. Esto último puede verse patente en el Boletín Oficial que los legaliza, pues establece que estos Cursos temporarios deben procurar subsanar “con criterio uniforme las deficiencias notadas en los métodos y en las tendencias de que adolece esa enseñanza especial, tal como generalmente se ha suministrado” (*BO*,

9/10/1901). Así, pueden contraponerse al interés por la pedagogía, la psicología, el canto o los juegos libres que reprodujeron estos Cursos, el disciplinamiento de los ejercicios gimnásticos sistemáticos y de las prácticas de tiro y esgrima que sustentaron los *currícula* de la Escuela. En otras palabras, si el *leitmotiv* del establecimiento castrense era *adiestrar al músculo y a la máquina humana para educar al ciudadano*, el de Pizzurno y Romero Brest, basado en esa *inseparable* relación entre pensamiento y movimiento y en ese estrecho vínculo entre los conocimientos psicológicos y los fisiológicos que implican su “educación física racional”, postula *instruir al físico para ilustrar también al hombre, su intelecto y su psiquis*; cuestión que refleja una vez más la concepción contemporánea de que este tipo de educación era complemento de la intelectual y moral.

He querido hacer resaltar por los medios empleados, que la educación física no implica solo y necesariamente, como por desgracia lo supone aún todo nuestro grueso público, un acrecentamiento muscular, cuando por el contrario sabemos que su fin es mucho más elevado que la obtención de una simple hipertrofia muscular. Los psicólogos modernos, tanto los franceses como los alemanes, establecen y consideran ya la estrechísima relación que existe entre el movimiento y el pensamiento, y la decisiva influencia que el uno ejerce sobre el otro y ambos sobre el desarrollo intelectual posterior del organismo joven. Por eso y para respetar estas exigencias, se exige una graduación la más rigurosa de los ejercicios y la más exigente selección de los medios con que se ha de actuar sobre el organismo. También por eso, para satisfacer estas condiciones de orden psicológico, es que se da en el programa la más grande importancia a los juegos reglamentados y metodizados [...]. De esta manera se satisfacen las exigencias fisiológicas y psicológicas del desarrollo físico del niño (Romero Brest, 1903a: 83-84).

Este conjunto de contenidos, que se distingue del que se dicta en la Escuela principalmente por incluir además de las gimnasias a los “juegos metodizados”,<sup>44</sup> pone de relieve las diferencias de criterios teóricos que justifican las prácticas de formación superior que ambas instituciones realizaban. Así, por ejemplo, respecto a la cuestión pedagógica general, si bien tanto la Escuela cuanto los Cursos procuran una *educación integral* –a tono con la premisa *spenceriana* que rodea el ideario formativo de la época–, la primera subsume la instrucción física a la moral, en tanto que los segundos comienzan por ese entonces a cuestionar ese rol de complementaria al que parecía estar destinada la educación física. Esta cuestión con el correr del tiempo distingue a ambos establecimientos, ya que los discursos de Romero Brest reflejan su constante búsqueda por ubicarla en el mismo orden de importancia que la intelectual y moral: “ya no es posible mirarla con desdén y como factor secundario en el proceso de la educación integral y

<sup>44</sup> Puede conjeturarse que los “juegos reglamentados y metodizados” constituyen lo que con el pasar de las décadas se convierte en el contenido “deportes”. Sin embargo, para salvar el anacronismo, cabe distinguir que los juegos metodizados al aire libre que postula Romero Brest tienen una finalidad pedagógica e higienista antes que de competición, característica de lo que serán los deportes.

científica” (1933a: 12-13; cf. Romero Brest, 1913: 9; 1933a: 2; Aisenstein & Scharagrodsky, 2006: 59). Sin embargo, recién con la institucionalización del Instituto y la proyección del “Sistema Argentino de Educación Física” empiezan a verse los frutos de esta búsqueda. Hasta entonces, ambas educaciones físicas, la de la Escuela y la de los Cursos, reproducen el legado spenceriano, asemejándose así a la coyuntura internacional que indica que a pesar de que los programas de esta asignatura escolar son prácticamente universales y nacieron paralelamente al impulso moderno que significaron los Sistemas Educativos estatales, casi en ningún sitio son centrales (cf. Reid, 1984: 70; Kamens & Cha, 1999: 62).

Cuestión que se reafirma con los discursos que justifican los Cursos: se busca una formación de profesionales que contemplen al cuerpo pero también a la mente, al organismo pero a su vez a la *psiquis*; es decir, transmitir “una disciplina mental psico-motriz de entrenamiento en el esfuerzo voluntario” (Romero Brest, 1911: 25) –pues “el verdadero problema de la educación física racional” es “el funcionamiento vital amplio: el funcionamiento psico-motriz, el entrenamiento del esfuerzo” (EMEC, nº 434, 1909: 298), educar a través de ejercitaciones higiénicas hábitos saludables –“la educación física racional intensifica las funciones de nutrición y acrecienta de una manera decisiva la energía vital: la salud” (1911: 11-12)– y que favorezcan el desarrollo físico e intelectual –“el concurso del músculo educado y obediente, del brazo poderoso, del pulmón amplio, del estómago fuerte y del cerebro tenaz”, pues “el todo es un engranaje completo y á la vez armónico” (1909b: 9 y 13)–.

Puede considerarse la educación física, ya sea en su faz científica, utilitaria ó simplemente escolar é higiénica. Y en todas estas formas revela concomitancias, raíces y consecuencias profundas que demuestran cada vez más su importancia, no ya como arte gimnástico sencillo y popular, sino como factor científico de la mentalidad, del desarrollo y del crecimiento humano (Romero Brest, 1909b: 7).

Esto conduce particularmente al *quid* del presente apartado: del seno de esa conjunción de procesos entre el reclamo por establecer el nombre “Educación Física” y la inauguración de los Cursos que reproduzcan esas primeras maneras de entender la disciplina, surge un modo particular de desarrollarla, un modelo que Romero Brest denomina “Sistema Argentino de Educación Física”, y que consiste en un proyecto nacional (González, 2004d) que se establece durante el primer tercio del siglo XX como el método oficial transmitido por los profesionales de la disciplina (cf. Aisenstein & Scharagrodsky, 2006: 161; Pallarola, 2002).

Lo que caracteriza fundamentalmente el sistema argentino de educación física que preconizamos, es el espíritu científico en que se basa; los fundamentos puramente empíricos no pueden ser ya admitidos en un sistema educacional moderno. La fisiología, la higiene y la pedagogía racional forman el trípode sobre el cual se apoyan las doctrinas del sistema. La aplicación de los movimientos se hace en la medida y en la forma determinadas por la fisiología e higiene individual. Ni un solo principio práctico es admitido sin su correspondiente base y razón de ser científica. [...] El sistema persigue la salud del individuo y el entrenamiento en el esfuerzo, antes que el simple desarrollo muscular. Considera al movimiento como un medio y no como un fin (Romero Brest, 1933a: 152-153).

En 1905, en *Pedagogía de la Educación Física*<sup>45</sup>, Romero Brest define como objeto de la disciplina al “perfeccionamiento funcional”, aunque con una particularidad distintiva: si bien el sentido histórico tradicional remite a la pretensión de variar las funciones biológicas producto de las ejercitaciones, y si bien ello se ajusta a la ley de la fisiología que define que “la función hace al órgano y determina sus variaciones” (1933a: 6), este pedagogo argentino establece que no debe reducirse su problema a la búsqueda de cambios orgánicos o al aumento económico de las fuerzas, sino más bien debe concebirse una “educación física racional y metódica” que incluya “al cerebro y al pensamiento” como partes de su objeto; pues “el verdadero concepto fisiológico del perfeccionamiento físico se encierra, entonces, en esta idea: *la armonía completa y el funcionamiento pleno*” (1933a: 8; cf. 1905: 7-8; *REF*, nº 1, 1909: 46).

El concepto racional y científico de la educación física es así mucho más vasto, comprende la idea de un mejoramiento completo de todas las cualidades y de todas las aptitudes físicas del sujeto, no sólo consideradas aisladamente, sino también en sus múltiples relaciones fisiológicas y psicológicas con las demás funciones (Romero Brest, 1933a:10).

A su vez, Romero Brest (1933a: 3; 1905: 4) profundiza ese gesto reflexivo de consultarse por qué se propone la Educación Física, al preguntarse por si es posible obtener ese “perfeccionamiento físico” por medio de los agentes puestos al alcance del educador; cuestión que implica no ya una interpelación *esencialista* (“qué es la Educación

---

<sup>45</sup> *Pedagogía de la Educación Física* puede ser interpretado como el libro más difundido de Romero Brest y uno de los de mayor circulación en la historia de la disciplina en Argentina. Esta obra, editada por primera vez en 1905 llegando a tener ocho reediciones, es la ampliación y difusión de los principales postulados que Romero Brest publicó ese mismo año en *Curso superior de educación física. Bases científicas y aplicaciones prácticas*, texto en el cual esboza los parámetros seguidos en los Cursos temporarios y permanentes. Vale la aclaración de que en esta tesis se trabaja con la última versión de *Pedagogía*, de 1933. La razón de esta opción epistemo-metodológica se debe al intento de distinguir algunas cuestiones que sólo pertenecen al ideario de principio de siglo XX de otras que permanecen a lo largo del tiempo pero que operan tardíamente con las diferentes relecturas. Esto es, una vez constituido el campo y el terreno de disputa, algunas cuestiones consignadas en 1905 se resignifican, razón por la cual en esta parte de la presente tesis aparecen algunas referencias a *Pedagogía* (1933) y a *Curso superior* (1905), en tanto que en la segunda sólo figuran aquellas cuestiones que continuaron reeditándose y que comenzaron a operar *significativamente* a partir del nacimiento del campo.

Física”) sino más bien una interrogación por las razones de su *existencia* (“qué y cómo debe enseñarse la Educación Física”). Gradual, científico, metódico, de inspiración positivista –adquiriendo ribetes espiritualistas con el correr del tiempo–,<sup>46</sup> el “Sistema Argentino” se establece principalmente como un modelo educativo, como principios pedagógicos que guíen las acciones de una disciplina que a comienzos del siglo XX tenía por principal función “formar la identidad nacional a partir de procurar el perfeccionamiento de la raza” (1933a: 156).

El objeto inmediato y práctico de la educación física racional, tiene que ser así, el cultivo y desarrollo armónico e intenso de todas las aptitudes individuales en estos cuatro órdenes fundamentales: higiénico, estético, económico y psíquico. [...] En una palabra, la educación física trata de obtener para el sujeto la mayor salud, la mayor belleza, la mayor fuerza, la mayor destreza y la mejor base para sus correlaciones psíquicas (Romero Brest, 1933a: 11).

La importancia de la educación física es así más predominante en la enseñanza primaria porque ha de fundar las bases de la futura grandeza social en todos los sentidos que la educación integral comporta. Por otra parte, la tarea del educador es fácil en este sentido, porque nuestra raza es fuerte y su vitalidad poderosa, y solo necesita guías prudentes, y sobre todo que no se impida con errores de aplicación el desarrollo normal y fisiológico de los niños. El objetivo principal de la educación física se define así claramente según estas condiciones. Debe ser esencialmente dirigida á la salud en general y aplicada con criterio educativo, favoreciendo ante todo el desarrollo normal é impidiendo el desequilibrio por defecto ó por exaltación anormal de las funciones (Romero Brest en Vivanco, 1907: 100).

Para cumplir tales objetivos, los docentes formados en el marco del “Sistema Argentino” debían apoyar sus enseñanzas en una doble vertiente: conjugar los saberes fisiológicos con los pedagógicos. Las condiciones fisiológicas apuntan a que los ejercicios físicos deben ser racionales –“los fines altamente científicos y la influencia trascendental de la educación física, exigen bases, método y procedimientos racionales y no especulaciones teóricas y obstinaciones rutinarias de los prejuicios”–, conscientes –“hay conveniencia en que el sujeto comprenda, en la medida de lo posible, la razón de ser y el mecanismo de los ejercicios”–, naturales –“de acuerdo con las leyes de la mecánica y de la fisiología humanas”–, placenteros –“todo sistema de ejercitación física que no lleve consigo el placer, es antihigiénico y antifisiológico”– y preferentemente ejecutados al aire libre

---

<sup>46</sup> Dice Saraví Riviere (1998: 62): “este sistema era de inspiración positivista, pero llega a introducir la línea espiritualista en educación física. Tenía además una tendencia nacionalista”. Para Ángela Aisenstein, Romero Brest es positivista, krausista y espiritualista (en Frydenberg & Di Giano, 2000; cf. Pallarola, 2002; Aisenstein & Scharagrodsky, 2006: 146-147). De hecho tanto en *Evolución y consecuencias de las ideas doctrinarias en la educación física* (1911) cuanto en *Bases de la Educación Física argentina* (1939a) Romero Brest enuncia que la disciplina se apoya en cuatro “ideas”: la anatómica, la fisiológica, la psicológica y la espiritual. Según Aisenstein (1996b), este “modelo fundacional” de la Educación Física escolar se apoyó en una base compuesta por principios higiénicos, estéticos, económicos y morales.



(Romero Brest, 1933a: 54-61; 1905: 33-51). En cuanto a las condiciones pedagógicas, el “Sistema Argentino” debe ser útil –tanto para los alumnos como para sus padres–, práctico –es decir, realizable, no sólo dentro de la escuela sino también en familia– y aplicable a todos los educandos a la vez (cf. Vázquez, 1910: 107; Mercante, 1919: 457-458).

Respecto a la profesionalización de la disciplina, el “Sistema Argentino” procura que los docentes de Educación Física sean “verdaderos educadores y no solamente simples cultores aficionados del arte gimnástico” (Romero Brest, 1933a: 158): “la intervención del maestro es entonces más para las direcciones, para dosar [*sic*] la cantidad, para evitar accidentes y para dirigir los perfeccionamientos” (1933a: 73). Esto es, respecto a la didáctica, los docentes que se desempeñen en el marco del “Sistema Argentino” deben desarrollar las clases de ejercicios físico de manera completa, graduada, interesante, simultánea y disciplinada –sin confundir, “sin embrago, la disciplina exigida con la militar” (1933a: 189-190)–. En ese sentido, cabe explicitar que el método didáctico que propugnaban desde el Instituto era el “comando directo”, por sobre el de “imitación” o el de “las series”, debido a que lo encuentra “más completo fisiológica, pedagógica y psicológicamente” (1933a: 256). Por su parte, el método de “imitación” consiste en que los alumnos reproduzcan los movimientos que ejecuta el maestro u otro alumno, siendo rechazado por el “Sistema Argentino” por la fatiga del docente que conlleva y por la imposibilidad de los aprendices por proponer modos distintos al modelo. Por su parte, el llamado “método de las series” se basa en la repetición ordenada de una progresión de ejercicios aprendidos en clases preparatorias, teniendo por inconveniente que el alumno deba repartir su atención entre el recuerdo de lo aprendido y aquello que le están transmitiendo: las clases resultan “monótonas, frías y poco interesantes, aun cuando las series no se hayan repetido muchas veces” (1933a: 256). Por último, el “método de comando directo”, el que se promueve desde los Cursos, busca que los educandos ejecuten los movimientos mediante las prescripciones directas del profesional, siendo “más racional y más científico que el método de las ‘series’, único conocido y practicado en la mayoría de las escuelas” (Romero Brest en Vivanco, 1907: 112). Como sostienen Beer & Guterman (2010), puede hallarse en la elección del método de “comando directo” un rastro de autoritarismo, o por lo menos de rol protagónico de la autoridad, aunque, claro está, ello responde al sentido pedagógico coyuntural del período de conformación de las escuelas estatales.

Ahora bien, ¿en qué teorías sustenta Romero Brest el “Sistema Argentino”? Puede afirmarse que consiste en una interpretación local ecléctica de los principales aportes

médicos, higienistas, pedagógicos y psicológicos que utilizan las gimnásticas sueca, francesa, inglesa y alemana –fundamentalmente de los más significativos postulados de los franceses Demeny, Arnould, Tissié, Labit, Polin, Bouchard, Lagrange, Riant, Marey, Buisson; del italiano Mosso y del británico Spencer– (cf. Romero Brest, 1900, 1903a, 1911, 1939a, 1939c; Pizzurno, 1914; Vivanco, 1907: 13; Lagrange, 1984; 1895; Demeny, 1911; Agüero *et al*, 2009; Aisenstein & Scharagrodsky, 2006; Roldán, 2010; Crisorio, 2009a: 45-58). Sin embargo, Romero Brest realiza una serie de críticas a estas corrientes gimnásticas: a la francesa fundamentalmente por ser “anti-fisiológica” –“una verdadera violación de las leyes naturales” (1933a: 346)–, por tener orígenes castrenses –sus profesores provenían principalmente del ejército:<sup>47</sup> “su sistema es militar y atlético, imitado del alemán”, “aplicado al ejército, pasa rápidamente a la escuela pública, en donde fracasa” (1933a: 352)– y por tener fines “aristocráticos” –sus ejercicios están pensados para un “corto número de sujetos robustos y bien dotados”–; a la inglesa, aún alabando su carácter de juegos deportivos al aire libre y su componente esencial de emotividad –que “constituye un poderoso factor de educación moral y social”–, por transmitir inconvenientes de orden fisiológico “cuando se exagera el ejercicio y no se le somete a un control severo de graduación metódica” (1933a: 359; cf. Gordon, 1914: 184); a la alemana por “su carácter de fuerza y militar que no ha perdido del todo desde su origen” (1903a: 57); en tanto a la sueca, si bien la elogia por pretender ser “una gimnasia científica, basada en absoluto en las reglas fisiológicas y en las condiciones anatómicas del hombre en sus diversas edades” (1933a: 353), esencialmente *higiénica* y no atlética, democrática y ortopédica, y aún coincidiendo con su *currícula* –compuesta principalmente por ejercicios metodizados graduados, y complementada por juegos, deportes y la natación–, la juzga insuficiente psicológicamente “porque descuida casi por completo la emotividad de la acción conjunta o solidaria, que motiva el deporte o el simple juego gimnástico” (1933a: 355) y deficiente por su “metodismo riguroso que exige personal especial,

---

<sup>47</sup> Referencia a la “Escuela Normal militar de Gimnasia” de Joinville le Pont (Francia) y a la doctrina de Francisco Amorós (cf. Romero Brest, 1933a: 352; Langalde & Langalde, 1986: 27). Para observar el posicionamiento del Instituto respecto a las gimnasias francesa, alemana y sueca, véase Romero Brest, 1939c: 7-8. Puede mencionarse, para observar la influencia de las doctrinas europeas en el “Sistema Argentino”, la visita oficial de Romero Brest, en 1913, en ocasión de su viaje al Congreso Internacional de París, a una serie de instituciones encargadas de la formación de profesionales en Educación Física. Entre otras, la de Roma, Nápoles y Torino de Italia, la de Joinville le Pont y París y la de Estocolmo (cf. Romero Brest, 1913; *REF*, nº 2, 1913: 71-74). En tanto para ver la circulación de las reflexiones que surgieron de este viaje a los círculos pedagógicos argentinos puede revisarse Romero Brest, *BIP*, nº 40, 1913. Para profundizar sobre la doctrina de Amorós (y su empresa política a favor de una gimnasia y educación física *pestalozziana*) véase: Fernández Sirvent, 2005 (fundamentalmente el capítulo IV “Gimnasia y educación en Francia”); 2006; 2007. Como acotación, puede mencionarse que Romero Brest conoció a Baumann cuando visitó el Instituto Real de Educación Física de Roma (cf. 1913: 60-61).

condiciones locales apropiadas y tal vez condiciones de raza que no tenemos nosotros” (1903a: 57).<sup>48</sup>

He tratado así de estudiar un sistema ecléctico<sup>49</sup> que basado en la mecánica y fisiología del organismo humano respondiera al mismo tiempo á las exigencias de nuestros locales y de nuestro personal enseñante (Romero Brest, 1903a: 57).

Si bien la crítica, puede afirmarse que el “Sistema Argentino” presenta mayores similitudes con el modelo sueco, fundamentalmente por dos motivos: primero, porque Romero Brest coincide en que los movimientos deben ser ejecutados siguiendo una progresión fisiológica y una graduación *perfectamente* metodizada, científica, según las diversas condiciones higiénicas, fisiológicas y psicológicas de los sujetos; y, segundo, porque concuerda con el qué y el cómo: acuerda con el método de “comando directo” y con los contenidos de su currículum (cf. Romero Brest, 1933a: 357; Aisenstein, 2003b: 88).

Los ejercicios de la gimnástica sueca, que preconizo, son indispensables porque son los únicos científicos y los únicos susceptibles de una aplicación dosada rigurosamente (Romero Brest, 1904: 74).

En resumen, nuestro sistema tiene por base la clase de gimnasia y por medio los juegos y ejercicios gimnásticos al aire libre. Como agentes modificadores especiales y complementarios los movimientos libres y con aparatos de la gimnástica sueca. Como objetivo constante y primordial el acrecentamiento de las fuerzas vitales del sujeto; la estética del organismo y la potencia muscular forman parte integrante del sistema. Y como base psicológica, la concepción de que el movimiento no es sino el efecto determinado por vibraciones del neurón central, del cual el músculo puede ser como una simple prolongación, fenómenos que establecen la íntima e inseparable relación que existe entre el pensamiento y el movimiento, desde que uno y otro son siempre determinados recíprocamente (Romero Brest, 1903a: 60-61).

En definitiva, para Romero Brest estos Cursos significaron una apuesta política –pues “el pueblo necesita guías” (1933a: 20)–, la oportunidad de establecer, primero, una

---

<sup>48</sup> “La gimnasia sueca nace con Ling, que concibe un sistema de ejercitación física basado en la fisiología y anatomía humana, destinado a curar enfermedades. Su idea es, así, primitivamente médica, pero no tarda en darle una aplicación militar, y por ese camino se ve arrastrado a la gimnástica pedagógica para las escuelas públicas. [...] El espíritu del estudio es esencialmente científico y práctico. Los profesores son notabilidades en la milicia, en la medicina y en la pedagogía” (Romero Brest, 1933a: 356). “[...] esa guía consiste en adoptar la ciencia como luminaria que ha de marcar la ruta a seguir ¡La ciencia presidiendo el más insignificante movimiento gimnástico! Este es el concepto fundamental de Ling. [...] Donde Ling puso menos de su propio ingenio y más de las influencias doctrinales de su época, es en el aspecto psicológico de su método” (Romero Brest, 1939c: 8 y 12) Para profundizar sobre el “*fantástico legado*” de Ling véase Ljunggren, 2011: 37-50.

<sup>49</sup> Precisamente, este “sistema ecléctico para nuestra escuela” es la manera con que Romero Brest llamó su doctrina en los Cursos temporarios, el cual puede interpretarse que es la denominación previa a “Sistema Argentino de Educación Física” (cf. BO, 20/01/1905), y es, a la vez, un modo de aceptar diversas doctrinas simultáneamente sin comprometerse, reproduciendo un dejo de indefinición.

manera de denominar la disciplina, y, segundo, un sistema moderno, racional, metódico y científico que conjugase criterios pedagógicos –después de todo, y antes que nada, la Educación Física es educación (cf. Romero Brest, 1904: 133)– y discursos higienistas –a raíz de su raigambre médica–, en una interpretación particular sincrónica de los pronunciamientos teóricos de los “reformadores de la gimnástica” y de los aportes prácticos de la gimnástica sueca. En paralelo a la historia de la Escuela, se produjo esta contrapropuesta surgida del seno del movimiento pedagógico de la época: con el correr de los primeros años del siglo XX, el “Sistema Argentino de Educación Física” resulta *triunfante*, logrando imponer como gimnasia *oficial*, para los Sistemas Educativos nacionales, las *gimnasias naturales fisiológicas-pedagógicas* antes que las *militares* y *de aparatos*; posicionamiento político que es representado desde la segunda mitad de la década de 1900 por los “Cursos Normales” y, posteriormente, por el “Instituto Nacional Superior de Educación Física”.

### **3.4.- El “Plan de Enseñanza y Educación Física Nacional”, los “Cursos Normales” y la apertura del “Instituto Nacional”.**

Los cursos [...] marcan una época importante en la evolución de la cultura física en nuestra enseñanza, porque significan el primer paso en el camino de la resolución científica y social de este problema. La acción ejercida por ellas es, sin embargo, incompleta, porque es necesario para que den todos sus frutos, conforme al pensamiento que ha presidido á su organización, que esos cursos formen parte de un organismo completo, reglamentado, unificado – Romero Brest, *Educación Física en la enseñanza secundaria*, 1904, pp. 11-12.

Pasadas tres ediciones, Romero Brest realiza en 1904 y 1905 una evaluación de los “Cursos normales de Ejercicios físicos”, elevando sus resultados al Presidente del “Consejo Nacional de Educación” Ponciano Vivanco.<sup>50</sup> Además de enunciar que para ese entonces ya se habían instruido más de un millar de profesionales, el Director de los Cursos detecta que el principal déficit *seguía* siendo precisamente la formación de docentes:

para facilitar la implantación del nuevo sistema de educación física y para asegurar la reforma completa, era de todo punto necesario preparar los maestros encargados de la enseñanza, dado que la instrucción por éstos recibida en la Escuela Normal era deficiente en la mayoría de los casos. Sin este paso previo, es absolutamente imposible conseguir nada estable y serio. Una preparación de esta naturaleza, para ser completa requiere un estudio

---

<sup>50</sup> Ponciano Vivanco fue Presidente del “Consejo Nacional de Educación” entre 1903 y 1908. Tuvo un rol destacado en el fomento de la Educación Física, refiriéndose a Romero Brest como un “distinguido especialista argentino que ha prestado y prestará servicios importantísimos al país, por su saber y su consagración empeñosa” (Argentina, 1908: 962). En tanto Romero Brest (*REF*, nº 36, 1931: 208), en las memorias del surgimiento del Instituto, recordó a Vivanco como un “gran espíritu” que preconizó la reforma racional de la disciplina.

largo y serio que no es posible procurarlo en las épocas de trabajo del personal docente y sí solamente en las escuelas especiales. Pero, dada la preparación pedagógica y la práctica de la enseñanza de los maestros en ejercicios, era permitido abrigar esperanzas de que un gran paso se daría en este sentido con un corto curso práctico y reasumido que tuviera por objeto indicar las bases principales del sistema y la orientación que habría de darse á los estudios personales en el perfeccionamiento individual con respecto á esta enseñanza (Romero Brest en Vivanco, 1907: 113).

Este informe que Romero Brest le presenta a Vivanco significó la puesta en cuestión de la *necesidad* de organizar, regular, reglamentar, normalizar y coordinar la formación de profesionales en Educación Física: con el fin de institucionalizar su oficio, se comienza a buscar la sistematización de la instrucción superior a partir de reemplazar los Cursos temporarios –de carácter complementario al magisterio– por otros permanentes –un “organismo completo, reglamentado, unificado”–. El 17 de febrero de 1905 se produce un hecho en esa dirección que marca la historia de la formación de profesores en Educación Física en la Argentina: mediante el Decreto firmado por el Presidente Manuel Quintana y el Ministro de “Justicia e Instrucción Pública” Joaquín Víctor González, se establece el “Plan de Enseñanza y Educación Física Nacional” y con este se configuran no sólo los contenidos y la manera en que debe llevarse a cabo su enseñanza en los niveles primario, medio y especial, sino también el modo en que tienen que instruirse los futuros profesionales (cf. Romero Brest, 1905: 495-506). En otras palabras, marca el rumbo hacia la institucionalización *oficial* definitiva de la disciplina, lo cual implica, además de decidir qué contenidos enseñar, la formulación de su Plan de Estudios, es decir, un planteo sistemático, progresivo, pedagógico y didáctico de cómo enseñar los conocimientos, sus correlatividades y las duraciones de cada asignatura; cuestión que se plasma, primero, en los “Cursos Normales” dictados desde 1906, y, luego, con la inauguración del “Instituto Nacional Superior de Educación Física” en 1912. Resulta interesante partir de la radiografía sobre la situación de la disciplina que enuncia el “Plan”:

vista la diversidad de criterios y la falta de unidad y correlación que han presidido hasta ahora en el régimen de la instrucción y educación física en la enseñanza primaria y media de la nación, de donde ha surgido, además, el actual estado de incertidumbre e inestabilidad que tanto perjudica a esta importante rama de la cultura general, y que de todo punto de vista conviene hacer desaparecer aunque no se adoptase el sistema más perfecto, y siempre que se consiguiese fundar un régimen estable sobre el cual se pudieran introducir las necesarias reformas parciales que la experiencia aconsejase sin destruir con tanta frecuencia la organización fundamental [...] (BO, 24/02/1905).

A partir de considerar a) que se vienen sosteniendo desde los Cursos temporarios de 1901 “progresos pedagógicos” en la formación de profesores, b) que hasta entonces

existía una escasez del tiempo destinado a la educación física ocupado casi en su totalidad por las materias “teóricas, científicas o literarias, que no dejaban espacios para la experiencias, ejercitaciones y cultura física de la infancia y juventud”, c) que había una “falta de unidad y correlación” que “sólo podía suprimirse haciendo extensiva la enseñanza de la educación física racional y metódica” a todos los niveles educativos – incluido el superior: “la preparación pedagógica de los futuros maestros y profesores que han de realizar en las escuelas comunes la cultura física, cada vez más científica y eficiente, y como parte esencial de todo el sistema educativo”–, d) que su política debía ser nacional, su financiamiento estatal y su carácter oficial –“los fines más altos de este género de disciplina son los que atañen a la vitalidad y fuerza colectiva, y a la conservación y progreso de la nación”–, e) que la enseñanza de la cultura física podía promover la educación moral a través de fomentar la sociabilidad, favorecer la solidaridad, la competencia sana y el esfuerzo noble, y f) que la Educación Física “es una forma de aplicación de la ciencia de la higiene”; el Poder Ejecutivo decreta la obligatoriedad de la Educación Física para todos los establecimientos argentinos de enseñanza primaria, secundaria, normal y especial. A su vez, fija como sus objetivos el “desarrollo armónico del organismo”, el “acrecentamiento de la salud”, la “formación del carácter del hombre y del ciudadano”, el “cultivo de la belleza plástica y de la fuerza muscular”, y el “perfeccionamiento de las aptitudes prácticas, especialmente aquellas militares que sean compatibles con los propósitos de la escuela” (BO, 24/02/1905).

Tal como enuncia el “Plan”, se utilizaron como lineamientos básicos las recomendaciones realizadas por Romero Brest (cf. Vivanco, 1907). Ello puede verse en la continuidad lógica entre ambos discursos: por ejemplo, en el definitivo establecimiento del nombre “Educación Física” como *oficial*, en la propuesta de que las clases en el Sistema Educativo se desarrollen tres veces por semana con una duración de entre 60 y 90 minutos,<sup>51</sup> o en la elección de los principales contenidos que componen sus *currícula* (ejercicios metodizados al aire libre –similares a los que establece la gimnástica sueca–, excursiones escolares y juegos gimnásticos y *sport*).

Sin embargo, hay un claro punto de discontinuidad: la vinculación de la disciplina con la corporación militar. Tal como establece el Decreto, la intención *oficial* pretendía que la Educación Física sirva también para la “formación de la fuerza militar del país y del

---

<sup>51</sup> “Reaccionando contra la pésima práctica seguida de hacer gimnasia solo una ó dos veces por semana y acaso durante un tiempo excesivo, se estableció la clase diaria y corta de ejercicios metódicos y juegos elegidos con el criterio racional correspondiente, esto es, consultando ante todo sus efectos higiénicos y su valor educativo en cuanto contribuyen á la salud general y al desarrollo de las cualidades de agilidad, destreza y, puede decirse, hasta de elegancia en los movimientos, que importa cultivar tanto en el hombre como en la mujer [...]” (Romero Brest en Vivanco, 1907: 39; cf. Romero Brest, 1904: 79; REF, nº 1, 1909: 7-10).

espíritu de disciplina general en todos los órdenes, que serán en el porvenir una firme base para la consolidación definitiva de las instituciones y de la paz pública”. Más aún, incorpora al *currículum* el tiro al blanco: “está demostrado”, sostiene el “Plan”, “que entre los ejercicios físicos escolares más eficaces para desarrollar simultáneamente las fuerzas y la salud, debe practicarse el tiro al blanco con arma de guerra, en polígonos adecuados y bajo la dirección técnica militar correspondiente” (BO, 24/02/1905).<sup>52</sup> La introducción de la educación del tiro en las escuelas responde al ideario que se sostiene desde la Escuela y que lograron imponer en el “Plan” de 1905: para Munilla y Portela (1910: 44) este tipo de enseñanza, reflejo de la “florecente institución guerrero-ciudadana”, debe cobijarse bajo el lema “aquí se enseña a defender la patria”. En este sentido, los maestros militares, dirigidos por Pini, encargados de dictar gimnasia en los Colegios, tiene por misión “formar una juventud fuerte, sana de cuerpo y alma, capaz de afrontar el porvenir con todas sus incertidumbres, que a la par de nutrir su mente con nociones de ciencia útiles a la vida, adquieran robustez física para la perfección misma de la raza”. Para ello desarrollan la “gimnasia metódica moderna, sistema del célebre fisiólogo Dr. Baumann, que empieza por la *Calistenia* (Gimnasia Sueca) para menores, y termina en los grandes aparatos para mayores” (Pini & Eccheri, 1910: 80-81). En tanto en el *Manual militar para la instrucción de tiro y gimnasia en los polígonos e institutos de enseñanza secundaria* se justifica la introducción del tiro en las escuelas por el manifiesto “propósito de tener hábiles y diestros ciudadanos, bien dispuestos sus cuerpos y espíritus para la vida militar y de aplicación”, a partir de enseñar “ejercicios científicamente estudiados” que contribuyan al “desarrollo armónico, aumentando la fuerza, la agilidad y la resistencia” (Argentina, 1906: 93). Este tipo de educación “está a cargo de Oficiales del ejército” y tiene por misión mantener el “patriotismo ciudadano, que le da vida, energía y actividad” (DGTG, 1912a).<sup>53</sup>

Respecto a la profesionalización de la disciplina, punto central del Decreto, el “Plan” de 1905 instituye que “la dirección de las clases de ejercicios físicos se hallará en cada establecimiento a cargo de un profesor, asistido de los auxiliares necesarios, a razón de

---

<sup>52</sup> Como antecedente de este suceso puede nombrarse el Decreto del 23 de Agosto de 1904 en el que se reglamente la enseñanza del tiro: “considerando [...] que la difusión de los centros de gimnasia y juegos atléticos en el país contribuirá poderosamente a fortalecer nuestra raza, como así también a elevar el nivel moral del pueblo, formando hombres fuertes y aptos para el trabajo incesante que requiere el desarrollo de nuestra riqueza nacional. El Ministerio de Guerra resuelve: 1° En lo sucesivo, las sociedades de tiro de toda la República, dependientes de este Ministerio, serán asociaciones mixtas, de tiro y de gimnasia” (BO, 26/08/1904).

<sup>53</sup> Para profundizar sobre la implementación del tiro en las Escuelas Nacionales y Colegios Normales confróntese con *MJeIP*, 1905; *DGTG*, 1910; *BO*, 17/07/1905; 08/05/1906. En tanto para observar las reglamentaciones internas del Ejército sobre la enseñanza del tiro y la gimnasia véase también: *BO*, 07/03/1906; *MdG*, 1905 y 1906; Domínguez, 1913: 76. Por último, para observar aspectos sobre la Escuela Normal de Tiro, organismo dependiente del Ejército: *BO*, 18/05/1901; Argentina, 1890; 1901b; Domínguez, 1905: 60-66; 162-163; 165-173; 1913.

un auxiliar por cada 80 alumnos”.<sup>54</sup> Además, legisla los objetivos de los “Cursos Normales de Educación Física” en reemplazo de los cursos temporarios: desarrollándose en la Capital Federal, tendrán una duración de dos años y sus clases serán de carácter “experimental y científico”. En cuanto a la titulación, al finalizar el primer año los alumnos reciben un “Certificado de Aptitud” para la enseñanza de ejercicios físicos que los habilita a ocupar puestos de auxiliares docentes, y al finalizar los estudios obtienen un diploma de “Profesor de Educación Física”. A su vez, se establece una suerte de requisito ético, de principio deontológico de los docentes: “se exigirá de los Profesores de Educación Física, condiciones morales e intelectuales, de acuerdo con la importancia de esta enseñanza, y gozarán de una asignación mensual igual a la de los demás profesores” (BO, 24/02/1905).

Con una fuerte impronta higienista, científicista y fisiologista,<sup>55</sup> el “Plan de Enseñanza y Educación Física Nacional” marcó un hito en la legislación argentina (cf. Gómez, 2006; Daskal, 2011), no sólo porque configura, a través de los “Cursos Normales”, cómo se forman de allí en más los futuros profesionales, en qué condiciones y qué deben transmitir, sino también porque reglamenta la manera en que son fiscalizados. Por un lado, reafirma la “Inspección de Educación Física”, con el consecuente avance en la formalización disciplinar, siendo “Inspector General” del área Romero Brest (cf. Marengo, 1991: 129; Scharagrodsky, 2004a; Aisenstein en Frydenberg & Di Giano, 2000). Por el otro, sienta las bases para la constitución de la “Comisión Nacional de Educación Física”, una institución *oficial* cuyos principales objetivos consisten en “fomentar las prácticas de la disciplina, “administrar e invertir los fondos nacionales” destinados para la promoción de la disciplina y “combatir las causas de deterioro físico en la infancia y juventud de todas las clases sociales”; tareas que deben realizarse a partir de “formar asociaciones que promuevan la educación física racional”, de publicar “revistas especiales y libros de propaganda popular”, de fundar “plazas de juegos, gimnasios y baños públicos”, y de organizar “conferencias públicas sobre higiene infantil para los padres de familia”.

En definitiva, lo que el “Plan” produjo es una formalización de la disciplina a raíz de la conjunción de tres procesos: la legislación de su gestión, la definición tanto del nombre cuanto de su currícula y la precisión de los modos en que se instruye el oficio. Para cumplir con este último propósito establece una “*episteme* sintética”, una reunión de los

<sup>54</sup> Para incentivar que Oficiales del Ejército dictasen las clases de gimnasia y tiro, el Ministro de “Guerra”, General Enrique Godoy, decretó que sea considerada “comisión honrosa del servicio” y sea agregada al legajo personal (cf. DGTG, 1912a; BO, 01/09/1905).

<sup>55</sup> Muestra de ello es el criterio rector de las clases: “los alumnos serán clasificados en grupos homogéneos, según sus condiciones fisiológicas, para lo cual prestarán su concurso los profesores médicos del establecimiento [...]. La enseñanza de niñas se hará, además, teniendo en cuenta las exigencias de decoro y de la educación femenina en general, y será necesariamente diferencial según la salud y la edad de las alumnas. [...] Los profesores llevarán registros especiales de mediciones antropométricas, que se tomarán dos veces al año, una al empezar el curso y otra al terminarlo [...]” (BO, 24/02/1905).



principales postulados de la pedagogía del “Sistema Argentino de Educación Física” con algunas de las características que la corporación militar promulgaba a través de la Escuela. Más aún, puede afirmarse que intentó ser una suerte de profundización en la *uniformidad* de los discursos: en la conferencia inaugural del “Curso de Ejercicios Físicos” de 1905 Romero Brest afirmaba que “hay un verdadero problema a resolver” que es el hecho de que aún “no se han puesto del todo de acuerdo uniformando los métodos y los procedimientos” (*EMEC*, n° 385, 1905: 395), observando posteriormente en la evaluación del mismo que las clases han “uniformando ideas más que enseñando” (Vivanco, 1907: 117-119). Cuestión que no resulta extraña: mientras que se procuraba que el Curso de 1901 subsane “con criterio uniforme las deficiencias notadas en los métodos y en las tendencias de que adolece esa enseñanza especial, tal como generalmente se ha suministrado” (*BO*, 9/10/1901), y con el de 1904 se buscaba “imprimir al personal docente un rumbo determinado en asuntos didácticos, perfeccionando, a la vez, los conocimientos adquiridos en la enseñanza, y uniformando, en lo posible, un método adecuado para asegurar el éxito de los estudios” (*BO*, 14/11/1904); en el Boletín Militar de 1901 se dictamina que la formación en la Escuela “tiene por objeto formar instructores destinados a dar en los cuerpos de tropa una enseñanza uniforme de estas materias [gimnasia y esgrima] y más especialmente de la primera” (*BO*, 12/6/1901). Esto es, ante la diversidad de maneras de llevar a cabo la profesionalización, la respuesta estatal consistió en la decisión de *homogeneizar* las prácticas a partir de *uniformar* sus criterios. En otras palabras, puede afirmarse que intentó ser una suerte de sutura de las propuestas de ambos establecimientos. Sin embargo, los efectos de este proceso fueron contrarios a los pretendidos: la intención de reunir sus contenidos en una misma currícula, permitiendo su convivencia, resultó una oportunidad para que se distingan aún más, fomentando lo que a la postre constituye la disputa que diera nacimiento al campo de la formación superior en Educación Física.<sup>56</sup>

Ahora bien, los “Cursos Normales”, producto directo del “Plan”, se establecen en 1905, son promovidos por el “Consejo Nacional de Educación” y están “destinados a los maestros empleados en las escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires”, funcionando “bajo la dirección superior del Inspector técnico especial de la materia” (Vivanco, 1907: 131). Las novedades que presentaron fueron su carácter de permanentes y que se desarrollaron en paralelo al período lectivo. A su vez, por formar parte de la naciente

---

<sup>56</sup> Muestra de esta *convivencia aislada, contradictoria pero simultánea*, puede decirse que, mientras que en Febrero se reglamenta el “Plan” (*BO*, 24/02/1905) y se financia la participación de los docentes en los Cursos temporarios (*BO*, 06/02/1905), en Junio se establecen los “Cursos Normales” dirigidos por Romero Brest y en Julio se declara obligatoria la enseñanza del tiro al blanco –de manera racional y metódica– en todas las escuelas argentinas (cf. *BO*, 17 y 26/07/1905).

burocracia educativa, fundamentalmente desde su cargo de Inspector de Educación Física entre 1904 a 1909 –“lo que le permitió ser el principal responsable a la hora de modificar los planes y programas escolares vigentes” (Scharagrodsky, 2011a: 446; cf. AA. VV., *EMEC*, 1907: 520)–, Romero Brest logró que se adoptara definitivamente el “Sistema Argentino” como *oficial*, a partir del cuál cuestionó todo intento por militarizar la disciplina –“en principio es necesario proscribir en absoluto la gimnasia militar en la escuela, ya sea primaria, ya sea secundaria” (*EMEC*, n° 419, 1907: 357)–.

Conjuntamente con la “Escuela Normal” primero, y con el “Instituto Nacional Superior” después, se desarrollaron una serie de agentes que manifestaron (y profundizaron) el ideario del “Sistema”: por caso, resultan emblemáticos la creación del laboratorio de fisiología, la fundación de la “Asociación de Profesores de Educación Física” [*APEF*] y la publicación de la *Revista de la Educación Física*. Respecto a la primera, ya en 1905 Romero Brest propuso organizar un gabinete de antropometría escolar que tenga por objeto, por un lado, hacer estudios experimentales de las múltiples cuestiones que atraviesan las ejercitaciones físicas, examinando y controlando los métodos en vigencia, y, por el otro, “adiestrar al personal docente en el manejo y aplicación de las más elementales mediciones para que conjuntamente con el dato de los progresos intelectuales puedan llevar a los padres en el boletín mensual, la noticia del progreso del desarrollo físico de sus hijos” (Vivanco, 1907: 110; cf. Romero Brest, 1917: 79-81); gabinete que finalmente es donado por el “Consejo Nacional de Educación” (Pizzurno, 1914: 407). Sin duda, el efecto político principal del Laboratorio fue la producción de saber desde la propia disciplina. De hecho, se inventaron seis aparatos de medición y evaluación de condiciones físicas y fisiológicas: el “Dinamómetro de mano”, el “Espirómetro hidrostático”, el “Cirtómetro torácico de resorte”, el “Saltómetro doble invariable para las clases de gimnasia”, el “Kinetómetro torácico” y el “Antropómetro milimétrico” (Romero Brest, 1939a: 343; cf. Scharagrodsky, 2004a: 105; Aisenstein & Scharagrodsky, 2006: 162; Dallo, 2007: 26). En cuanto a la segunda, la *APEF* fue creada el 20 de Junio de 1909, dirigida entre otros por Romero Brest, teniendo por objetivos estrechar los vínculos entre los profesionales del área, defender sus derechos e intereses y desarrollar métodos de enseñanza y aprendizaje (cf. Romero Brest, *REF*, n° 1-6, 1911: 43-47; Romero Brest, 1917: 113-114; Saraví Riviere, 1998; Aisenstein & Scharagrodsky, 2006: 163; Aisenstein en Frydenberg & Di Giano, 2000; Langlade & Langalde, 1986: 314); siendo partícipe importante en la enseñanza superior dictando “cursos temporarios de ejercicios físicos” para complementar la formación de maestros y diseminando la doctrina del “Sistema Argentino” (cf. AA.VV., *REF*, n° 3-4, 1914: 183-189; Durán Gauna, *REF*, n°

34, 1915: 30-35; Romero Brest, *REF*, nº 6, 1921: 344). Por último, la *Revista de la Educación Física*, que tuvo tres épocas entre 1909 y 1936, siendo su director Romero Brest, nace de la mano de este establecimiento, pues en el artículo 11 del Proyecto de Ley para su creación, Guasch Leguizamón plantea que “el Instituto publicará una revista técnica, de difusión de los métodos y procedimientos de cultura física” (1911: folio 3); lo cual la constituye en su publicación oficial, encargándose de transmitir los postulados del “Sistema”.

Puede agregarse que el Instituto, a raíz de reafirmar el “Sistema Argentino” y de encontrar en estos medios la posibilidad de su reproducción, establece definitivamente tanto los tres pilares sobre los que se apoya la disciplina –esto es, el fisiológico, el psicológico y el social (Romero Brest, 1917: 21)–, cuanto la introducción decisiva del juego como herramienta pedagógica de la Educación Física. Esto último, la inserción del juego en los *currícula* de la disciplina, puede observarse aún en el propio himno del Instituto, el cual reza: “¡Salve noble Instituto! Al calor de tu idea, levántese la Patria soberana un cántico robusto y bienhechor, esencia del trabajo que se hermana con el divino juego educador” (cf. Pallarola, 2001). Por su parte, Leopoldo Lugones –renombrado poeta y político argentino, seguidor del “normalismo” sarmientiano y *restaurador* del ideario spenceriano (Dussel, 1997), Inspector de Educación Secundaria y Normal desde 1901 de la mano de Pizzurno, luego Inspector General y Director de la Biblioteca Nacional de Maestros, cargo que ejerció hasta su muerte–, afirma que el “Plan” de 1905

asigna al juego libre un rango preponderante en la enseñanza, si bien esa libertad no se confunde con la anarquía, al estar determinado el carácter general de los ejercicios por el profesor, sin que lo noten los alumnos. Enseñar a jugar, o sea la pedagogía que más agrada al niño, constituye la primera etapa y la primera metodización. *Después*, viene la teoría, o sea el sistema resultante de las nociones adquiridas en la práctica. Como se ve, el plan se aparta aquí de la antigua calistenia por su rigurosa uniformidad [...] (Lugones, 1910: 324-325).

“Fúndase la Escuela Normal de Educación Física sobre la base del actual Curso Normal de Educación Física” (*BO*, 15/05/1909). Con estas palabras se concreta la institucionalización definitiva del oficio, catalogada por Romero Brest como una *revolución* “de la más alta importancia técnica y política”, teniendo por doble misión capacitar a los maestros que se encontraban dictando clases en la escuela primaria y “preparar verdaderos profesores de educación física” (1910: 400-401). *Revolución* que se enmarca en el Proyecto de Ley del Diputado Guasch Leguizamón de 1909 en el cual pretende normar la disciplina y su profesionalización, estableciendo en su artículo 19 que “la escuela normal de educación física formará profesores de la materia” y en el 24 que “no

podrán desempeñar la práctica de educación física, en los establecimientos nacionales de educación y en los incorporados, sino los profesores diplomados en la escuela normal de educación física” (Guasch Leguizamón, 1909).<sup>57</sup>

Este hecho es posteriormente refrendado, el 9 de Mayo de 1912, por el Ministro de “Justicia e Instrucción Pública” Juan Manuel Garro, con el cambio de denominación de la “Escuela Normal” por el de “Instituto Nacional Superior de Educación Física” (cf. *BO*, 09/05/1912; Guasch Leguizamón, 1911). Ante esta ratificación política, Romero Brest le escribe al Ministro Garro una carta, con fecha del 15 de Mayo de 1912, agradeciéndole la nueva denominación y expresando que su función principal consiste en “formar maestros, práctica y científicamente preparados en la especialidad”, así también como “estudiar y experimentar los múltiples problemas de la cultura física racional” (Romero Brest, *REF*, nº 3, 1912: 145). En palabras de Pizzurno, el Decreto de Garro que “eleva a la categoría de Instituto Superior” es resultado de la importancia que adquirieron “las investigaciones científicas relacionadas con la educación física” (*EMEC*, nº 504, 1914: 410).

Acompañado de ese paso constitutivo viene también la colocación de otra piedra fundamental sobre la que se construye posteriormente el campo de la formación superior en Educación Física: la interpelación de su objeto de estudio a raíz de investigarlo, proceso que conduce a la *autonomización relativa* del campo (cf. Bourdieu, 2003a; 2007a). Muestra de ello puede verse el 22 de Noviembre de 1914, en el discurso de inauguración del nuevo edificio del Instituto,<sup>58</sup> cuando Pizzurno explica que para *combatir* el “analfabetismo higiénico” se requieren, además de la formación docente –“¡Pobre país si la enseñanza debiera confiarse tan sólo a los que *nacen* maestros! Y por lo mismo ¡cuán grande la responsabilidad de los gobiernos que nada hacen por crear a los docentes los estímulos necesarios mediante leyes que conviertan al profesorado en carrera a cubierto de las incertidumbres que tanto le dañan hoy!”–, indagaciones científicas (cf. Pizzurno, *EMEC*, nº 504, 1914: 404; cf. *REF*, nº 3-4, 1914: 149):

deben abrirse cátedras, efectuar investigaciones, reunir estadísticas, y sin prejuicio de hacer alcanzar directamente los beneficios a todos por medio de conferencias y publicaciones especiales, preocuparse en particular de los maestros, que llevarán la palabra de orden por intermedio de los niños, desde

---

<sup>57</sup> Este Proyecto de Ley constituye uno de los primeros intentos legislativos específicos de la disciplina. Cabe destacar que esta iniciativa entiende que la Educación Física debe transmitir argumentos patrióticos y militaristas: “la guerra pide músculos, corazones templados, amplios pulmones, y eso, sólo la educación física, realizada desde la infancia, puede proveer, las aptitudes técnicas del soldado vienen después, y se obtienen fácilmente en el cuartel, de modo que tanto como el regimiento, más y mejor todavía, la plaza de juegos y el gimnasio preparan el soldado defensor de la patria” (Guasch Leguizamón, *REF*, 1909, nº 2: 86 y 90). Para profundizar, véase Guasch Leguizamón, 1909; Romero Brest, *REF*, 1909, nº 2: 81-83.

<sup>58</sup> Sobre los distintos establecimientos en donde funcionó el Instituto puede verse la reseña del “Centro de Documentación Histórica sobre Educación Física y Deportes” en [www.romerobrest.edu.ar/cdh/boletin5.htm](http://www.romerobrest.edu.ar/cdh/boletin5.htm) [fuente consultada el 2/1/2012] (cf. *BO*, 31/3/1909).

el conventillo hasta el palacio suntuoso. [...] Continuareis estudiando para no quedar retardados y para que vuestros servicios al país sean más eficaces (Pizzurno, *EMEC*, nº 504, 1914: 412-413).

Acto seguido a este discurso, Romero Brest toma la palabra y ratifica el rumbo señalado por Pizzurno:

[...] el Instituto no puede racionalmente limitarse a la formación de los profesores especiales, sino también ha de ser foco de investigaciones científicas [...] Esperamos confiados al investigador paciente que haga la luz sobre los problemas que actualmente preocupan a los educadores. Y cuando él llegue, aunque sea en el transcurso de una década, o aunque sea al fin de la vida del Instituto, podremos decir satisfechos que no hemos malgastado los esfuerzos de la Nación, sino al contrario que hemos pagado con creces nuestra deuda. Y el hombre que esperamos llegará, porque la materia prima no falta en nuestra raza y porque tampoco ha de faltar en la escuela el tesón para engendrarlo (Romero Brest, *REF*, nº 3-4, 1914: 158).

Ello reafirma que, además de la preparación de futuros profesionales, el Instituto sumó como principal propósito la realización de investigaciones de carácter científico, lo cuál puede verse patente en las dos misiones que el Diputado Guasch Leguizamón establece en el artículo segundo del Proyecto legislativo de “Creación de un Instituto Nacional Superior de Educación Física en la Capital de la República”: “a) el estudio y la experimentación científica de todos los procedimientos de cultura física escolar higiénica [sic] y social”; y b) “la formación de profesores de la materia para todos los establecimientos escolares de la República” (1911: folio 1). Cuestión que a su vez se manifiesta en el Plan de Estudio del nuevo establecimiento superior, fundamentalmente en la constante preocupación por trabajar los contenidos de manera práctica y teórica, científica y metódica:

el concepto puramente físico, acrobático o atlético del maestro de gimnasia, no es ya viable en las ideas modernas, y, por el contrario, se impone el conocimiento claro de la fisiología del movimiento y de la mecánica humana, en las personas que tengan que presidir el desarrollo y la educación física del niño. Pero, además de esta preparación puramente científica, se hace necesario el pedagogo hábil y experto en la enseñanza; tanto más cuanto que para profesar con éxito en ejercicios físicos, requiérese un conjunto de cualidades de maestro y aptitudes de educador superior (Romero Brest, 1910: 401; cf. 1933a: 158-159).

Por último, resulta interesante llamar la atención respecto a las gimnasias teórica y práctica. La primera responde según Romero Brest (1917: 94) a dos propósitos: “la comprensión de las razones fisiológicas de la clase de ejercicios físicos y la metodización práctica de la enseñanza de la asignatura en la escuela”. Por su parte, “la gimnasia práctica se dicta en clases de ejercicios físicos apropiadas, de acuerdo también con la

metodización propia del sistema argentino. Con ellas se persigue igualmente una doble finalidad: la preparación del maestro de educación física y el entrenamiento físico de cada uno de los alumnos maestros”. Podría agregarse la enseñanza de la “gimnástica utilitarista”: como complemento útil para la “completa educación del niño”, se incorporan nociones de “gimnástica utilitarista”, esto es, defensa personal para el hombre (como la esgrima o el boxeo) y gimnasia estética para la mujer, como el baile –cuyo objetivo consiste en “desarrollar la gracia y despertar la emoción que deriva la ejecución artística”– (1917: 102-105); aunque distinguiendo su pragmatismo del de la “gimnasia militar argentina”.

En resumen, puede afirmarse que, retomando las palabras del capítulo segundo, si el pasaje de los “Cursos Normales” a la “Escuela Normal de Educación Física” representa un avance relevante en términos de la *normalización* de la asignatura –baste ver, como metáfora que opera, sus nombres–, la apertura del Instituto significa un paso decisivo hacia su definitiva *normación*. Proceso que a su vez inaugura los dos vértices sobre los cuales se apoya una de las propiedades constitutivas de la disciplina: a raíz de instalarse como organismo oficial, estatal y nacional para la formación de profesionales, y a partir de comenzar a construir discursos que surjan del seno mismo de la Educación Física (desde el “Sistema Argentino” pero también desde el fomento de las investigaciones en la materia), se empieza a producir la *autonomía relativa* del campo.

### 3.5.- La autorización *oficial* en 1909 a los egresados de la Escuela para que dicten clases en el Sistema Educativo y la lucha simbólica por los “batallones escolares”.

El ejército debe ser una escuela de educación física paralela – Arsenio Thamier – “Educación Física militar” – *Revista de la Educación Física*, nº 17-18, 1910, p. 519.

Ante el ímpetu con que se instaura el Instituto como establecimiento oficial encargado de la formación de profesores en Educación Física, surge, como contrapartida, un *renovado* movimiento del seno de la corporación militar que busca refundar su rol en esta materia. Viraje que se produce a partir de romper con la tradicional lógica *endogámica* de la Escuela en pos de una política de *exteriorización* que interpele la educación pública, lo cual deriva, como consecuencia, en una incipiente disputa entre ambas instituciones que, desde comienzos de la década de 1910, configura el campo, el *suelo de creencias comunes* sobre el que se paran y los posicionamientos epistémicos que constituyen las corporaciones “romerista” y militarista”. Viraje que, sin embargo, puede observarse que se produce más en un terreno discursivo que legislativo: si bien esta iniciativa, aún en 1924 los Maestros de Gimnasia y Esgrima formados en la Escuela siguieron perteneciendo a la órbita militar, tal como muestra el artículo 4° del Reglamento de aquél año, cuando establece que una vez aprobados los tres años que dura el curso los alumnos son nombrados “Sargentos Primero de Gimnasia y Esgrima” (cf. Domínguez, 1932: 677). Más aún, puede afirmarse que no era simplemente un intento por recuperar el espacio cedido al Instituto. Era, a su vez, un movimiento por dominar la *escena* de la Educación Física nacional a través de la enseñanza de determinadas prácticas corporales: particularmente se analiza el “caso práctico” –esto es, como explica Bourdieu (1999), ejemplos particulares que ponen en juego categorías teóricas *universalizables*– que comportan los “batallones escolares”, instituciones que, aprovechando el “espíritu del Centenario”, promueven, a través de ejercitaciones gimnásticas de orden militar, una nueva lógica de educación corporal. O, más precisamente, de educación moral a través de una pedagogía que gobierne los cuerpos.

Teniendo como base el panorama abierto a raíz de la implementación del “Plan de Enseñanza y Educación Física Nacional” que introduce y reglamenta, entre otras disposiciones, el “tiro al blanco” en la instrucción pública,<sup>59</sup> en Marzo de 1905 se produce la adaptación de los Planes de Estudios de los Colegios Nacionales y Escuelas Normales a esas prescripciones, conformando así la puesta en práctica de ejercitaciones militares

<sup>59</sup> Más aún, en algunos Colegios Nacionales (de varones) a partir de 1907 se complementa la práctica de tiro con gimnasia militar (cf. *BO*, 15/05/1907; AA.VV., *RTNA*, nº 295, 1935: 32-33). Para ver una crítica de esta modificación legislativa confróntese con Romero Brest, 1910: 383.

en la educación civil. Estos *currícula* ponen de relieve la importancia de la cultura física, otorgándole un rol utilitarista:

el plan de estudios debe limitarse a lo más útil para evitar el recargo de trabajo, que no solo malogra el aprovechamiento intelectual, perjudicando la salud de los alumnos, sino que constituye una de las causas que más poderosamente contribuyen al decaimiento de la juventud que pasa por las aulas. Estas dos declaraciones concordantes comprenden en síntesis todo un sistema educativo, desde que sientan las bases de un plan científico y correlacionando entre la instrucción intelectual y la cultura física, que se integran y robustecen, pues la segunda, al fortalecer por la ejercitación y el reposo el organismo, renueva las facultades mentales y le permite realizar en menos tiempo mayor tarea asimiladora de conocimientos teóricos, experimentales o artísticos. [...] Las materias que forman el grupo físico son las que hacen el complemento necesario de la instrucción, como el trabajo manual, el dibujo, los ejercicios y juegos educativos y el tiro al blanco (BO, 06/03/1905).

Se establece, además, que el contenido “tiro al blanco” sea desarrollado en horas de Educación Física para los alumnos de quinto y sexto año, siendo enseñados en las escuelas “conforme a la teoría y a la práctica vigente en el ejército nacional, por oficiales que el Ministerio de la Guerra designe y en *stands* completos siempre que sea posible”; pues este “ramo no tiende solo al desarrollo armónico del organismo y a la higiene mental, sino que debe desarrollar conjuntamente en el alumno la intrepidez y la conciencia de sí mismo” (BO, 06/03/1905).<sup>60</sup> Precisamente esta conjunción entre la inclusión de prácticas castrenses en el ámbito civil y la significación de la cultura física como subsidiaria de la educación intelectual da nacimiento, desde el seno de la corporación militar, a un movimiento que reivindica la importancia de la Escuela como formadora de profesionales en la materia. Proceso que halla sustento en las palabras de Arsenio Thamier<sup>61</sup> y que se materializa en 1909 con el nombramiento de Maestros de Gimnasia y Esgrima para que impartan clases en escuelas públicas.

Los discursos de Thamier son particularmente significativos por que exponen una crítica profunda al primer decenio de la Escuela, abogando un cambio de dirección que implique

<sup>60</sup> Otro ejemplo del marcado utilitarismo con que la corporación militar concibe las actividades físicas puede verse en los concursos de esgrima y gimnasia que la Escuela organiza entre miembros del Ejército (cf. BO, 01/03/1907).

<sup>61</sup> Arsenio Thamier perteneció a la primera camada de egresados de la Escuela, siendo posteriormente, desde 1901, docente de la misma (BO, 07/02/1905). El 20 de agosto de 1919 el Consejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires creó la “Dirección de Plazas y Ejercicios Físicos”, nombrando a Thamier como su primer director; aunque no sin disputas: por aquél entonces se debatió en el Consejo si el cargo debía ser ocupado por miembros del Instituto –tal como defendía el concejal Carlos Gallardo (1919: 3-18) y agradecían los pedagogos Pizzurno, Fitz Simón y Romero Brest–, aunque finalmente quedó en manos de “seudo profesionales” del Ejército. Según Cristiani (1967: 59), “la obra realizada por aquella dirección en bien de la educación física fue extraordinaria”. En 1924, por una reestructuración del Ejército que eleva al rango de Capitán a aquellos egresados de la Escuela que hayan ejercido cargos por más de 20 años, y al resultar incompatibles los cargos de “Inspector de Gimnasia y Esgrima” y de Director de “Plazas y Ejercicios Físicos”, Thamier se decide por este último empleo, solicitando su retiro del puesto de Inspector, siendo reemplazado por Horacio Levene (Cristiani, 1967: 67; cf. Bianchi, 2007; BO, 31/03/1924; 22/04/1924).



un posicionamiento político distinto. Partiendo de los resultados del “Plan”, Thamier propuso una “reorganización física militar” que se justificara por “razones de salud y de higiene”, “una orientación más perfecta que la que actualmente tiene esta rama de su instrucción”, ya que “desgraciadamente van transcurridos diez años desde que estos hábitos han sido implantado con cierta regularidad sin que haya sido variado fundamentalmente y con ventajas apreciables” (*REF*, nº 17-18, 1910). En ese sentido, la puesta en vigencia del “Plan” refleja para Thamier un “lirismo” en el cual la Educación Física estaba inmersa y del cual debe salirse. Si bien crítico de la “Educación Física militarista”, entiende, bajo el lema de “ubicar cada cosa en su lugar”, que hay que procurar “campos de acción mejor definidos”, y ante la pregunta por “¿cuál es la gimnasia que corresponde al niño, al adolescente y al soldado?”, afirma que sólo se consiguen resultados provechosos “por medio del orden, la progresión y la disciplina” (Thamier, *REBA*, nº 7, 1905: 639-641), es decir a través de la pedagogía que trasmite la Escuela. Su búsqueda consiste entonces en suplir la “completa falta de racionalismo, de ideas prácticas y ventajosas al fin de esta educación” con que el Ejército forma a los prebostes, para implementar, en su lugar, una manera “científica y racional”: “la educación física de nuestro ejército”, dice Thamier, “reclama imperiosamente una renovación sustancial”, puesto que “nuestro ejército necesita de cosas serias para su educación y no de recursos exhibicionistas para ocultar su falta material y científica de educación física (*REF*, nº 17-18, 1910: 526). Para *combatir* el *exhibicionismo empirista* basa sus predicamentos en los mismos autores europeos que se utilizaban en el Instituto, sumándole algunos propios de la tradición de la Escuela como, por ejemplo, Baumann: la “Educación Física militarista”, esgrime, debe sustentarse a su entender en una congregación de fisiólogos e higienistas –como Mosso, Lagrange, Tissié y Marey, quienes “han inspirado la organización científica en el terreno de la educación, de la higiene y de la terapéutica muscular”–, pedagogos –como Spencer– y “los valiosos capítulos que los más insignes psicólogos de nuestros tiempos Williams James, Ribot, Wünder, Sergi, han consagrado al rol del músculo y de sus sensaciones en la vida de la conciencia, sus aptitudes educables como órgano y como función, bajo las leyes de la evolución biológica y del hábito, y su acción educadora como plataforma de la energía personal” (1907: 164-165). Es decir, el cambio de rumbo propuesto por Thamier se sustenta en una racionalidad moderna que se sea similar en su forma del científicismo fisiológico de Romero Brest y su gabinete antropológico, pero distinguiéndose en su fondo, pues la Educación Física debe instruirse como una facultad instrumental: en sus discursos puede interpretarse que sirve para otra cosa (para la moralidad, la virilidad, la salud, la intelectualidad, etc.), lógica pragmática que se sostiene

en el respeto al orden y la disciplina con que los alumnos deben desempeñarse, lo cuál refleja el rigor militar que impregna las clases.

El profesor procurará, ante todo, establecer una buena base de orden y disciplina; así podrá desarrollar las lecciones de gimnasia con éxito; la desorganización y la poca disciplina influyen perniciosamente en el espíritu de los escolares y hacen peligrar esta enseñanza (Thamier, 1907: 13).

En definitiva, una Educación Física militar que se argumente en postulados científicistas (fisiologistas, psicológicos y pedagógicos), pero que sus clases estén orientadas según un doble criterio: transmitir disciplina y formar individuos útiles. Respecto a lo primero, Thamier entiende “por disciplina, la obediencia absoluta y rápida, el silencio, la atención fija en el que está mandando, la comprensión de las órdenes impartidas, la ejecución exacta en tiempo y precisión, el ascendiente que haya alcanzado el profesor sobre sus alumnos” (1907: 46); en tanto que la utilidad está dada por “renunciar a la fácil labor de ser frondoso y entregarnos a la difícil y poco brillante de ser prácticos” (1907: 164). Ahora bien, a este tipo de *racionalidad instrumental* puede agregarse que la propuesta de Thamier también resulta innovadora por la introducción a los *currícula* del Ejército de los juegos al aire libre. Para este pedagogo militar, la Educación Física se constituye por una “gimnasia educativa” –“una gimnasia de aplicación, racional, perfecta, en cuanto es posible, como ideal de educación”– que se complementa con juegos físicos bien seleccionados y clasificados (1907: 6-10).

[...] nuestro concepto es amalgamar a nuestro carácter por la gimnasia racional, como medio de educar al cuerpo y hacer fuerte nuestro organismo; queremos cimentar la práctica del orden, porque lo reputamos una virtud; queremos que los niños jueguen, porque con la alegría y el entusiasmo que resultan de la competencia se fortalece al corazón y se aprende a tener resolución y energía (Thamier, 1907: 20).

Juegos al aire libre que los “propagadores y cultores energéticos” –léase educadores– deben utilizar para establecer una “relación simpática” con las ejercitaciones, “favorecer el entusiasmo y la alegría” para que la clase se desarrolle con placer (1907: 14); de manera tal que se cumplan los cuatro preceptos para que los ejercicios sean la “más provechosa práctica para el cuerpo”: higiénicos –al aire libre o en salas ventiladas–, fisiológicos –graduados–, estéticos –el objetivo es “desarrollar armónicamente el cuerpo, la gracia, la agilidad, la destreza y la elegancia”– y mecánicos –con la finalidad de reducir al mínimo el gasto energético del esfuerzo– (1907: 82-83). “Todos sabemos que los juegos al aire libre son estimulantes, vivificantes y predisponen al espíritu á la combatividad” (1907: 19) y traen, además, efectos fisiológicos: “los juegos gimnásticos, considerados en esencia, deben ser el complemento indispensable de todo buen método de educación física; y lo

mismo que los ejercicios deben tender a desarrollar en los alumnos la moral, el acrecentamiento del físico y la mentalidad” (1907: 151).

La introducción de los juegos al aire libre presenta un *acercamiento epistémico* con los postulados del “Sistema Argentino”, en tanto que la característica de instrumental de los contenidos de sus *currícula* y la obediencia a un orden que los condiciona resulta un alejamiento de los mismos –baste ver, al respecto, los sugestivos nombres de juegos que Thamier proponía para que los futuros profesionales enseñasen: “Caza al tercero”, “Toma del Fuerte”, “Todos firmes”, “Carrera de banderitas”, “Los Prisioneros” y “Tú te equivocas”–. En ese movimiento puede interpretarse la búsqueda por parte de la Escuela de una (nueva) identidad que configure cómo formar profesionales en Educación Física. A su vez, ese cambio de posición provoca un viraje *exogámico* que tiene como resultado la disputa por los puestos de trabajo en el ámbito civil y como efecto los primeros debates *directos* con Romero Brest y demás pedagogos que transmitían el “Sistema Argentino”.

Estos postulados que se desprenden de los discursos de Thamier son materializados en 1909 cuando el personal formado en la Escuela es autorizado a dictar clases en el ámbito civil. Si bien los “Maestros de Gimnasia y Esgrima” impartieron lecciones en los establecimientos públicos antes de esta fecha (cf. Pallarola, 2004; *BO*, 13/06/1908), lo que esta reglamentación genera es la configuración de una igualdad de posibilidades simbólicas y materiales frente a una misma situación, creando con ello la disputa directa por los puestos de trabajo. Más precisamente, el 6 de Marzo de 1909, el Ministerio de “Guerra” resuelve nombrar profesores tanto de tiro como de gimnasia –según la especialidad del docente– en instituciones de enseñanza secundaria en todo el país.<sup>62</sup>

Cabe la siguiente digresión: mientras que en 1909 los prebostes podían dictar clases en las escuelas, recién tres décadas más tarde los docentes formados fuera del Ejército fueron *oficialmente* autorizados para hacerlo en éste: a partir del 7 de Diciembre de 1943, previos estudios complementarios de tres a seis meses, el Ministerio de Guerra decreta que “los profesores de Educación Física con título expedido por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública puedan ingresar, a su solicitud, al Cuerpo de Gimnasia y Esgrima del Ejército” (*BO*, 28/12/1943).

---

<sup>62</sup> Por caso, por nombrar aquellos docentes de relevancia para esta investigación, Francisco Nigro (perteneciente a la Inspección de Gimnasia y Esgrima) dicta clases en el Colegio Lacordaire, Juan Bay (Escuela Superior de Guerra) en el Colegio San José y en el Instituto Americano de Adrogué, Conrado Perón (del C/2) en el Colegio Gorostarzu, Horacio Levene (Escuela de Clases) en el Instituto Politécnico, Escipión Ferretto (Dirección General de Tiro y Gimnasia) en el Colegio San Juan Evangelista (*BO*, 24/03/1909). Para observar la reglamentación del Ejército sobre los destinos de los Maestros de Gimnasia y Esgrima véase Domínguez, 1916: 363-364; 474. Este proceso de reordenamiento del personal implica a su vez que este tipo particular de instrucción pase a depender de la “Dirección General de Tiro y Gimnasia” a partir del 10 de Marzo de 1909 (*BO*, 02/04/1909; Cristiani, 1967: 105; Domínguez, 1913: 191; 343-344; cf. *BO*, 05/05/1905; Domínguez, 1905: 512-513).

Volviendo al hilo argumental que se viene desarrollando, bajo el subtítulo “Influencia de los maestros militares en la Educación Física del ámbito civil”, Cristiani relata esta igualdad de oportunidades materiales en el mercado laboral de la siguiente manera:

al promediar el año 1909, y a propuesta de la Inspección de Gimnasia y Esgrima, que por decreto n° 4624 pasó a depender del Director General de Tiro y Esgrima, éste pone en conocimiento del Ministro de Guerra que los oficiales que impartían las clases de tiro en los establecimientos secundarios dependientes del Ministerio de Educación, habíanle informado del deficiente estado de preparación, así como la falta de una planificación racional, advertida en la aplicación de los planes de gimnasia en aquellos institutos. Por este motivo, solicita al Ministerio de Guerra recabe del de Justicia e Instrucción Pública la correspondiente autorización para que los maestros de gimnasia y esgrima del Ejército impartan esa materia en los establecimientos de su jurisdicción, adecuándola a las necesidades reales del país. [...] en aquella feliz coincidencia del soldado y el educando, del hombre de armas y el joven estudiante, estaba presente la armoniosa conjunción que debe existir entre el ejército y la ciudadanía, partes inseparables de un todo indestructible, que es el espíritu nacional (Cristiani, 1967: 51-52).

La singularidad de este proceso (cf. Saraví Riviere, 1998: 61; Scharagrodsky, 2011a), que significa el pasaje de la formación de recursos para satisfacer la demanda interna hacia una búsqueda por diseminar sus docentes fuera del Ejército y que configura un nuevo escenario de disputas directas –esto es, discursos con nombres y apellidos, referencias claras y precisas–, puede verse patente en el “caso práctico” que representaron los “batallones escolares”. Cabe una aclaración: si bien en sí mismos representan interés, en la presente investigación, siguiendo el objeto de estudio, sólo se hace referencia a lo que implicaron para la formación superior en Educación Física. La razón de este recorte se halla en que los “batallones” de la primera década del siglo XX, a diferencia de aquellos que se formaron en la Argentina de finales del XIX (cf. AA.VV., *EMEC*, 1891: 1208; Alexander, 2011; Bertoni, 1992; 1996, 2007; Aisenstein & Scharagrodsky, 2006), “no surgieron dentro de la escuela sino dentro del ámbito militar y tuvieron auge en el marco de periodos de tensión política (como por ejemplo en las guerras de liberación, civiles o por disputas con países vecinos)” (Fiori, 2007: 9); afirmación que puede sostenerse en las palabras del propio Romero Brest: “la intromisión de las ideas militares en la escuela se origina cada vez que las sociedades sufren influencias guerreras, que nada tienen que ver con las ideas doctrinarias puramente educativas” (*REF*, n° 36, 1915: 122; cf. Saraví Riviere, 1998; Mamonde, 1995; Scharagrodsky, 2011a: 446-458). Ello demuestra la compleja relación entre la corporación militar, los “batallones escolares” y la educación formal,<sup>63</sup> lo cual hace que revistan su

<sup>63</sup> Tal como puede verse, por caso, en las investigaciones de Scharagrodsky sobre las escuelas religiosas (2008c; 2009b; 2011a: 448; 2011b: 53-54). Por otro lado, puede observarse la circulación de las críticas a

importancia como “caso práctico” para comprender la influencia del militarismo en la Educación Física. Por último, cabe argumentar que los “batallones infantiles” no fueron un producto netamente argentino, sino que se desarrollaron simultáneamente en distintos países (cf. Jesien, 1917; Rodríguez Giménez, 2009; Romero Brest, *REF*, nº 14, 1910: 379-384; AA.VV., *REF*, nº 1, 1912: 40-45; Oliveira Nascimento, 2009; 2011), cuestión que refleja la relevancia de su estudio.

Sin lugar a dudas, la principal disputa entre la corporación militar –representada por la Escuela– y la comunidad pedagógica civil –fundamentalmente Romero Brest y el Instituto, pero también puede sumarse a Pablo Pizzurno y a Joaquín V. González (cf. Pizzurno, 1914: 408-409)– se suscitó a raíz de la instauración desde 1908 de los “batallones escolares”, llegando a su punto máximo de conflicto cuando, en 1911, el Diputado Dr. Manuel Carlés<sup>64</sup> presenta ante la Cámara de Diputados de la Nación un proyecto de Ley que declara “obligatoria la Educación Física en forma de batallones escolares en toda la República” para todos los niños de 8 hasta 15 años de edad. Caben remarcar dos artículos de esta propuesta legislativa: por un lado, el tercero, que indica que la enseñanza física debe ser realizada por “maestros militares de gimnasia y esgrima y por los maestros civiles que tengan un título que acredite su competencia”; y, por el otro, el cuarto, que señala como responsable de su reglamentación y educación al jefe de los “batallones escolares”, el Inspector General de Gimnasia y Esgrima del Ejército (cf. Argentina, 1912b; Saraví Riviere, 1998: 28; Scharagrodsky, 2011a: 449; Pallarola, 2001: 28-29; Fiori, 2007). Además de cierto apoyo legislativo, el proyecto de instaurar estos “batallones infantiles”, contaba con la avenencia de la prensa, lo cual manifiesta, según Pini y Eccheri, “un verdadero entusiasmo patriótico, espontáneo y magnífico” (1910: 5). Esto es, su difusión se debió a la conjunción de diversos procesos, entre los que pueden destacarse el rol del periodismo y de los legisladores provinciales y nacionales: lo primero puede verse en la compilación de una cantidad considerable de recortes de periódicos que realizan los propios Pini y Eccheri que reflejan la relación entre la corporación militar y el periodismo –al punto llegaba tal vínculo que Pini comienza su *Historia de la Esgrima Argentina* agradeciéndole a la prensa (cf. Pini, 1932: 7)–; en tanto que, lo segundo, se observa en el apoyo que sostuvieron Gobernadores, legisladores y autoridades de las provincias, como así también el coronel Eduardo Munilla, Inspector General de Gimnasia

---

los “batallones escolares” dentro de los circuitos pedagógicos en Romero Brest, *BIP*, nº 43, 1913).

<sup>64</sup> Entre otros cargos, Carlés ocupa a partir de 1919 el de Presidente de la “Liga Patriótica Argentina” (Belmont Parker, 1920: 619-620; Tato, 2007); junto con, por ejemplo, el general Eduardo Munilla, Director de Tiro y Gimnasia del Ejército, quien escribió *Servicio militar y tiro de guerra*, y *La Defensa Nacional*, libros en los cuales defiende los “batallones escolares”. Para una reseña sobre Munilla y su rol en la “Dirección General de Tiro y Gimnasia” véase: AA.VV., *RTNA*, 1936: 4.

y Tiro del Ejército Argentino, para promover la formación de “batallones escolares” (cf. Pini & Eccheri, 1910; Munilla & Portela, 1910; Munilla, 1916).

Por su parte, Romero Brest entiende que los “batalloncitos escolares” eran “frutos perniciosos para la educación física de los niños” (*REF*, nº 13: 1910: 323), “una institución inconveniente de fundamentos no racionales” (*REF*, nº 14, 1910: 443), una “práctica retrógrada” (*REF*, nº 1-6, 1911: 49), “ridícula” (1904: 73), “anacrónica” (*SAEF*, 1920: 4), “peligrosa para la conciencia de los niños”, un “hibridismo social y pedagógico” (esto es, un lugar intermedio entre la escuela y el ejército) “usado como propaganda de una idea educativa errónea por una lamentable invasión militarista” (1914: 7-11). En este sentido, se refiere a esta iniciativa parlamentaria en términos categóricos: como “un proyecto de ley imposible”, una “invasión” del Ministerio de Guerra a la escuela pública, que es “un lugar que no les corresponde” (*REF*, nº 13, 1910: 325). Apoyan la moción contraria al establecimiento de los “batallones escolares” figuras destacadas de la política educacional argentina como, entre otros, Pizzurno y Lugones. De hecho este último rechaza las ejercitaciones militares dentro de las escuelas por la “profunda incompatibilidad entre la disciplina escolar y la militar”, entendiendo que por no existir “razón especialmente argentina para militarizar las escuelas”, rebate de plano la enseñanza del tiro en las escuelas por su “inutilidad” y propone abolir la gimnasia militar, así como los uniformes y cualquier cuestión que asemeje las aulas a los cuarteles (1910: 325-326).

Si bien el Proyecto de Ley finalmente quedó trunco, aprovechando el “aspecto heteróclito y los rasgos confusos y contradictorios de la realidad social argentina” en un contexto de “afirmación de lo nacional” por el “espíritu del Centenario” (Romero, 1987: 60-65), la búsqueda de “higiene del cuerpo y limpieza del alma” que por ese entonces guiaba las prácticas de los doctrinarios del positivismo (Gagliano, 1991: 300-305) y el éxito de los desfiles militares por la centuria de la República (Scharagrodsky, 2011a: 449),<sup>65</sup> igualmente se crearon hacia el final de la década de 1910 “batallones infantiles” ligados a escuelas de todo el país, lo cual provoca una serie de discursos contrapuestos entre la corporación militar y la colectividad pedagógica civil acerca del rol de la educación en general y de la Educación Física en particular, de la potencialidad política de la instrucción pública y de la importancia de la formación profesional.

Por su parte, la corporación “militarista”, que propiciaba la instauración de este tipo de establecimientos, encontró en el “Congreso Científico Internacional” la oportunidad de su legitimación, cuestión que puede observarse tanto en sus conclusiones cuanto en el

---

<sup>65</sup> Arbo, en una crónica crítica contemporánea de los desfiles, observa que estos procuraron “construir una entidad fuerte, culta y altiva, provocar la salud que vigoriza el músculo y cimentar la simbología nacional”, ideales que se reunieron en los “batallones escolares” (*REF*, nº 2, 1912: 74-77).

documento que en este presentó Thamier. En el marco de la celebración del Centenario de la República Argentina, se realizó en Buenos Aires dicha reunión académica, en la cual se resolvió, en el punto quinto de las consideraciones finales, que “es necesario propender a la formación de batallones escolares” (Barbarino & Besio, 1910: 578). Dentro del mismo Congreso Thamier presentó un artículo titulado “Gimnasia Militar” el cual fue reconocido por la Comisión Médica y que le valió, por un lado, la reincorporación al Ejército y, por el otro, el nombramiento de “Inspector de Gimnasia y Esgrima”, cargo desde el cual proyectó la creación permanente de la “Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima”, y desde donde pudo imponer una reforma de la Escuela, sustentada en los lineamientos desarrollados en el Congreso y en su ideario expuesto previamente (cf. Thamier, *REF*, nº 17-18, 1910: 513-533; Barbarino & Besio, 1910; Pini, *RTNA*, 1910: 56-57; AA.VV., *RTNA*, nº 70, 1916: 51-52; Cristiani, 1967: 51; Bianchi, 2007).

Se designaron como instituciones encargadas de la administración de los “batallones infantiles” a la “Sociedad Sportiva Argentina” y a la “Dirección General de Tiro y Gimnasia” del Ejército. Respecto a la primera, cabe destacarse que era una institución con características aristocráticas (Fiori, 2007) dedicada al fomento de la incipiente actividad deportiva (cf. Vivanco, 1908), pero que funcionó como actor fundamental, junto a su director barón Antonio De Marchi en la generación de la *matriz de distinción* que las *élites* porteñas transmitieron a través de los clubes metropolitanos (cf. AA.VV., *REF*, nº 1, 1912: 40-45; Saraví Riviere, 1998; Erdociaín, 2010b; Daskal, 2011; Cristiani, 1967: 51-60). En cuanto a la segunda, creada el 1 de Mayo de 1905 como dependencia del Ministerio de “Guerra” por la firma de Rafael Aguirre y bajo la dirección de Carlos Sarmiento, su función principal consistía en reglamentar las prácticas de tiro ciudadano, favorecer los “ejercicios gimnásticos que vigorizan el cuerpo” y construir polígonos y gimnasios en las principales ciudades argentinas. Específicamente respecto a la formación de docentes, se estableció que el director general debe gestionar “los programas detallados de la instrucción de tiro y gimnasia y los métodos a que deberán sujetarse los instructores” (*BO*, 5/5/1905).<sup>66</sup>

Esta conjunción de instituciones e intereses produjo que los “batallones infantiles” tengan encuadre y organización militar, al mismo tiempo que cumplan funciones políticas –porque al agrupar a los hijos de la Patria se les enseñaba a “amarla, respetarla y defenderla, inculcándoles respeto por las instituciones nacionales y las leyes fundamentales del Estado”–, sociales –porque así los niños, “bajo el imperio de un mismo ideal, templarían la propia alma al calor de los más puros sentimientos, preparando el

<sup>66</sup> Sobre la “Dirección General de Tiro y Gimnasia” véase: *CJE*, 1971: 521-523; 1977: 90-91; Ruiz Moreno, *RTNA*, nº 7-8, 1911: 21-22; Castellanos, *RTNA*, nº 35, 1913: 100-101; Maligne, *RTNA*, nº 41, 1913: 403-404; AA.VV., *RTNA*, nº 59, 1915: 120-121; *RTNA*, nº 2, 1910: 60-63; *RTNA*, nº 62, 1915: 211-213; *RTNA*, nº 65-66, 1915: 307-308; *RTNA*, nº 285, 1934: 9; *RTNA*, nº 297, 1935: 16-17.

carácter del futuro ciudadano”–, patrióticas –porque así se extendió a todo el país la Educación Física y se prepararon alumnos para la conscripción– y fisiológicas –porque mejorarían, ayudarían y prepararían “racionalmente el desarrollo físico del niño”– (cf. Pini & Eccheri, 1910: 7; Saraví Riviére, 1998). A su vez, resulta interesante notar que el objetivo era la preparación y entrenamiento de alumnos varones: en todos los lugares los “batallones escolares” eran para niños excepto en La Plata, donde, dirigido por Herminio Eccheri, se instituyó uno para “niñas Patricias” (cf. Pini & Eccheri, 1910; Saraví Riviere, 1998; Aisenstein & Scharagrodsky, 2006). A raíz de adoptar como método oficial el que se utilizaba en la Escuela, reprodujeron un conglomerado de ideales de la gimnasia italiana, alemana y sueca: esto es, en primer lugar, educaron el espíritu, la voluntad del discípulo y el carácter; en segundo orden, se ocuparon del movimiento corporal.

Por su parte Romero Brest critica tanto el uso de este tipo de gimnasia en ámbitos escolares cuanto a los “batallones escolares” en sí mismos, pues entiende curiosa esta mezcla de gimnástica que combina esas tres corrientes europeas (1914: 54 y 65-66).

En resumen, pues, los batallones escolares carecen en absoluto de una orientación fisiológica y base científica seria, para que pretendan ocupar un puesto como medio de educación física en la escuela o fuera de ellas. [...] No es militar, ni educativa, ni social, seriamente (1914: 35).

Las respuestas no tardaron en llegar. Quienes defendieron los “batallones” adujeron que “no implicaban ideas militaristas”, que aquellos “adversarios del orden” que los criticaban no entendían que “no es posible realizarse obra alguna si no se establece la disciplina y el método, tanto en actos como en las ideas”: “se les atacó, atribuyéndoles un alcance y una finalidad que no pueden ni deben tener, porque sería inconcebible, y estaría reñido con el simple buen sentido, pretender organizar, con niños, cuerpos análogos a los que constituyen el Ejército” (Munilla, 1916: 84).

El “militarismo” no impera en esos batallones, lo malo se elimina por sí sólo. Los ejercicios son propiamente al aire libre y son preferidos los de calistenia y locomoción y en su programa tienen también una gran parte los juegos al aire libre y los paseos por el campo. Además, los batallones tienen la más amplia autonomía pudiendo el profesor de gimnasia que lo manda, hacer cualquier combinación que le agrade, siempre sobre las mismas bases y principios de autores acreditados; por esto los principios del afamado sueco P. H. Ling [...] (Pini & Eccheri, 1910: 31-32).

Los nuevos paladines invocando la ciencia y sirviéndose de ésta como arma inexorable, vibraron sus golpes a ciegas, teniendo como mira la destrucción de una obra que había sido unánimemente elegida. ¿Lo consiguieron? ¿Su método, si lo tenían, ha triunfado? (Ferretto, 1933b: 11).



Respecto a la profesionalidad, los “batallones infantiles” estaban organizados por los maestros de Gimnasia y Esgrima bajo la dirección del Mayor Profesor Eugenio Pini (por ese entonces Inspector de la especialidad en el Ejército, director de la Escuela y Director Técnico en la “Sociedad Sportiva Argentina”). Romero Brest, por su parte, interpreta que por estar constituidos bajo la idea de “hacer servir a la escuela a la preparación del soldado, y de orientar la cultura física en el sentido de la preparación militar del ciudadano”, los “batallones escolares” están destinados al fracaso por dos errores fundamentales: porque superponer dos instituciones distintas (como la escolar y la militar) va en desmedro de ambas y porque la orientación castrense no es ni higiénica ni fisiológica ni social y por ende no se condice con los ideales de la época (cf. Romero Brest, 1914: 10). Postulaba que destinar la dirección, la administración y la técnica de la cultura física a una asociación particular como es la “Sociedad Sportiva Argentina” era lisa y llanamente un error: esta institución “en el campo del sport ha dado pruebas dicha asociación, de capacidad propagandista, pero en el campo de la técnica escolar ha demostrado la más completa incapacidad científica, por manos de sus técnicos” (Romero Brest, *REF*, nº 13, 1910: 324). Más aún, su crítica continúa: basándose en el “supuesto” éxito del desfile escolar del Centenario, la “Dirección General de Tiro y Gimnasia del Ejército ha pedido al Ministro de Instrucción Pública que se haga obligatoria la gimnasia militar”, confiando la enseñanza de la gimnasia “a los prebostes del ejército”, lo cual representa “desautorizar la enseñanza física oficial y sustituirla por otra con todo su arsenal de procedimientos, aparatos y profesores”: “se pretende así, sin razones precisas, claras, terminantes, destruir la obra de un sistema racional de cultura física, basado en la fisiología y en la psicología argentina, sistema que ha hecho sus pruebas en 11 años de trabajo y aplicación” (*REF*, nº 13, 1910: 324). Este contrapunto que representa este “caso práctico” le sirve a Romero Brest para distinguir, aún más, la formación superior que realiza el Instituto respecto a la que se dicta en la Escuela:

[...] tampoco puede pretenderse que la causa de la cultura física ha de estar en manos del ejército y por los procedimientos militares, mejor servida que en manos de los profesores técnicos especialmente preparados y que aplican un sistema esencialmente científico. Resulta claramente para cualquier que se detenga a pensar un momento en la cuestión (y al argumento no han de ser impenetrables aun los directores de la gimnasia militar), que los profesores de Educación Física preparados especialmente por una escuela técnica, tomando como base al maestro normal, han de tener todas las condiciones científicas y pedagógicas necesarias para dirigir alumnos en las escuelas, en mayor escala que los prebostes del ejército. Estos no salen de escuela para niños, ni tienen aptitudes especiales para dirigirlos, porque no las pueden tener y no les son necesarias para su cometido: la enseñanza de los conscriptos sometidos a los regimenes y reglamentos cuartelarios. [...] no nos proponemos atacar a los

prebostes en el desempeño de su misión militar, sino solamente demostrar lo incongruente de la actitud del Ministerio de la Guerra pretendiendo invadir campos para los cuales sus técnicos, no solo no agregarían nada provechoso, sino que aun estarían en inferioridad científica y pedagógica (Romero Brest, *REF*, nº 13, 1910: 325).

[...] los enseñantes son soldados, así como pertenece al ejército la forma de organización en grupos tácticos. El maestro civil rara vez tiene intromisión directa en el alumno. [...] los procedimientos quedaron siempre militares, así como la fuente de reclutamiento de sus directores. Esto último puede explicar la incongruencia aun existente, de maestros militares en un medio tan esencialmente civil como la escuela infantil (Romero Brest, 1914: 6).

La violencia simbólica que Romero Brest denuncia consiste en una obediencia disciplinaria a un orden jerárquico en el que el director del “batallón infantil” es considerado “Jefe”, los maestros y sus auxiliares “sargentos” y “cabos”, y los alumnos “soldados”: “las divisiones en grupos son hechas bajo la base militar: son compañías, secciones, etcétera” (1914: 17). Entiende que ello se basa fundamentalmente en “una falta de preparación científica y pedagógica de los prebostes” que tiene como resultado clases de gimnástica sin criterios racionales, lo cual se resume en una carencia de cultura general y especial y de conocimientos de fisiología humana, de mecánica, de la psicología del niño y cimentada en el arte de enseñar (1914: 40-45). En este sentido, el trasfondo político de su postura consiste en la búsqueda de la conformación de una “identidad profesional” que, como tal, *se identifique con* la formación propia de la institución que él dirige y que *se oponga a* la que se lleva a cabo en la Escuela.

La complejidad de preparación exigida al profesor hace que éste deba ser preparado en escuelas especiales con relación al medio escolar y al medio social. Es bien claro que el Instituto Nacional Superior de Educación Física responde a estas finalidades. A la preparación general de maestros normales que exige para su ingreso, agrega el establecimiento la enseñanza técnica especial indispensable para aplicar los agentes físicos como medios de cultura y no sólo como medios de intensificar el trabajo muscular o de preparar el soldado. [...] Los maestros de esgrima, entre los cuales suelen reclutarse los directores de los batallones escolares, no están capacitados para dirigir la educación de los niños [...]. Están impedidos por su falta de preparación científica y pedagógica y por su propia psicología. La misma especialización muscular que profesan limita sus conceptos intelectuales respecto al alcance de la educación física: los profesionales deportivos suelen ser unilaterales. Los esgrimistas son los menos indicados para comprender el problema de la educación física. El hecho mismo de practicar una rama especializada, demasiado defectuosa física e higiénicamente, les impide librarse de los prejuicios profesionales. [...] La psicología militar es esencialmente diferente de la del maestro pedagogo. La escuela tiene procedimientos, medios y ambientes distintos, en sumo grado, del espíritu militar y del cuartel. El niño no puede ser conducido de la misma manera que el soldado. [...] La preparación de los prebostes no es tampoco científicamente suficiente. No egresan de una

escuela sería de carácter civil, en que la enseñanza se dirija a cultivar niños, sino más bien a cultivar hombres. Muy pocos o ninguno es maestro, por lo tanto llevan ya el defecto fundamental de la falta de cultura superior, como la universitaria por ejemplo, o por una equivalente que proporcione la misma escuela (Romero Brest, 1914: 45-47).

Sin embargo, si bien la amplia difusión de los “batallones escolares”, cabe destacar que la institucionalización de estos establecimientos educativo-militares se debió más a iniciativas particulares y locales en regimientos específicos que a una regla común y general de todo el Ejército y para toda la Nación. Lo cual demuestra, en definitiva, que el peso de las reglamentaciones que estableció el Plan de 1905 no fue ni sistemática ni regularmente adoptado por todos los agentes de la disciplina ni fue llevado a cabo homogéneamente por los establecimientos de maneras similares. Es precisamente el desenlace de los procesos de asimilación del personal castrense a la educación civil, sumado a la confrontación dialógica que produjo el intento de algunos miembros de la corporación militar de difundir su Educación Física mediante los “batallones escolares”, lo que posibilita el nombramiento del Instituto como establecimiento *oficial* para la formación profesional, lo cual produce, consecuentemente, la disputa simbólica y material por los modos instruir el oficio y arroja como resultado la emergencia del campo.

En efecto, esa búsqueda por la *identidad profesional*, ese distinto posicionamiento respecto al “caso práctico” que comportan los “batallones escolares”, con la consecuente instauración en los discursos de una *otredad constitutiva*, inaugura un nuevo escenario que configura el oficio de profesional de Educación Física.<sup>67</sup> De la mano de este proceso de distinción, y del vientre de cada una de estas posturas, surge la tensión entre los discursos romerista y militarista, los cuales disputan el gobierno del campo y la potencialidad y potestad de dominar el *suelo de creencias comunes*.

## **Epílogo del libro primero**

### **Pensar el “campo”, su *doxa*, su *illusio* y su *nomos* como herramientas para observar la emergencia del oficio.**

---

<sup>67</sup> Si bien ambas cuestiones son retomadas en el libro segundo, caben unas palabras sobre la particularidad de cada establecimiento encargado de la profesionalización que permiten entroncar estos argumentos con los que siguen: resulta importante destacar el fuerte personalismo de Romero Brest en la conformación del Instituto, aspecto que representa uno de los principales mojones de crítica de la corporación militar. Por otro lado, vale aclarar que, si bien el cierre de la primera Escuela, los profesionales que formó continuaron con la transmisión de su doctrina y sus prácticas, razón por la cual se sostiene la continuidad de la misma. Máxime teniendo en cuenta dos cosas: una, que tanto su cierre cuanto su reapertura se deben a cuestiones materiales de saturación del mercado laboral para prebostes antes que a una decisión teórica o simbólica; dos, que su historia se subsume a una institución superior que la gobierna y determina, como es el Ejército argentino, cuya continuidad la trasciende –asunto en el que se centran los juicios de la doctrina romerista contra la lógica castrense–.

Aquí hay textos escritos y publicados hace años, con cronopios o sin ellos, pero siempre, en torno a su mundo de juego, a esa grave ocupación que es jugar cuando se buscan otras puertas, otros accesos a lo no cotidiano, simplemente para embellecer lo cotidiano, para iluminarlo bruscamente de otra manera, sacarlo de sus casillas, definirlo, de nuevo y mejor – Julio Cortázar, inédito.

Pensar el concepto “campo” implica rastrear un término cuyas acepciones escapan a los límites que esta tesis comporta. Numerosos han sido los autores que lo han trabajado y utilizado, máxime si se tienen en cuentas sus lectores e intérpretes. Para salirse de este laberinto etimológico y epistémico, se toma particularmente un proyecto teórico: el campo para Pierre Bourdieu. La razón de porqué se ha optado por elegir esta herramienta teórica y no otra podría resumirse en una *simple* “elección epistemo-metodológica” del autor. Sin embargo, la argumentación principal consiste en que este concepto permite reconstruir los procesos históricos que constituyen el campo de la formación profesional y cuya potencia explicativa favorece su interpretación y posibilita construir los lentes teóricos para observarlos; de allí que sea el término preferentemente utilizado por muchas de las investigaciones de la temática de la conformación de la Educación Física en Argentina (cf. Aisenstein & Scharagrodsky, 2006; Aisenstein, 2011; Scharagrodsky, 1995, 2008; Beer & Guterman, 2010; Argentina, 2009; Bracht & Crisorio, 2003; Carballo, 2010; Rozengardt, 2011a, entre otros).

Siguiendo la teoría relacional de Bourdieu que indica que no puede concebirse un campo si no se identifica su práctica al mismo tiempo que no puede pensarse una práctica si no se la concibe en el campo donde se produce y aquellas instancias encargadas de su reproducción; es intención reflexionar acerca de cómo se configura el campo de la formación superior en Educación Física a raíz de haberse establecido como una práctica escolar *necesaria* para transmitir un conocimiento particular, una *doxa* fundada en el *común acuerdo* de sus integrantes/practicantes, y de generarse una disputa simbólica por dominar los sentidos sobre *qué es ser profesor de Educación Física*.

Se define “campo” como una red o configuración de relaciones entre posiciones que se producen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus agentes, por su situación actual (producto de una trayectoria anterior) y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder –o de capital– (Bourdieu & Wacquant, 1995: 64). Puede agregarse que cada campo social (ya sea económico, político, intelectual, artístico, religioso, etc.) constituye una especie de microcosmos dotado de una lógica específica, la cual configura sus propiedades, aquello que “está en juego”, que los convoca, que está en disputa y por lo que vale la pena disputar el juego (cf. Bourdieu, 2003a; Scribano, 2009; Lahire, 2005). Además de mantener lógicas específicas, los campos requieren una *autonomía relativa*, expresan oposiciones

(esquemas de distinción y diferenciación) que constituyen sus *inter-independientes* condiciones (cf. Bourdieu, 1999: 154). A su vez, tal como explica Martínez (2007: 191), la noción de “campo” en Bourdieu se centra en el esfuerzo por no pensar etnocéntricamente el mundo social. Esto es, como herramienta teórica permite interpretar las relaciones de poder que atraviesan lo social indagado, observando cómo se configuran, transmiten y reproducen las estrategias de sus agentes y sus condiciones. Es decir, los campos no son entendidos como un recorte externo que el cientista social encuentra con sólo mirar, sino un espacio *a construir* que se *alambra* a medida que el investigador vaya adentrándose en él.

Cabe la digresión, este concepto le permitió a Bourdieu, a partir del rechazo al estructuralismo, reflexionar sobre el problema de las prácticas sociales de manera solidaria con la noción de *habitus*. De allí que conciba que la relación entre estas dos nociones opera de dos maneras: por un lado, es una relación de *condicionamiento*, pues “el campo estructura al *habitus*, que es el producto de la encarnación de la necesidad inmanente de un campo (o de un conjunto de campos que se intersectan, sirviendo la extensión de su intersección o de su discrepancia como raíz de un *habitus* dividido o incluso roto)”, mientras que por el otro, entiende que es una relación de conocimiento o de *construcción cognitiva*, ya que “el *habitus* contribuye a constituir el campo como un mundo significativo, dotado de sentido y valor, donde vale la pena invertir la propia energía”; lo cual lo conduce a afirmar que “la realidad social existe, por decirlo así, dos veces: en las cosas y en las mentes, en los campos y en los *habitus*, fuera y dentro de los agentes” (Bourdieu & Wacquant, 2005: 188-189). Para finalizar este paréntesis cabe expresar que los campos están en íntima relación con los capitales que los agentes poseen, o, mejor dicho, la relación entre la valoración de los capitales y los campos es de mutua correspondencia (cf. Galak, 2010), cuestión que implica que toda noción tiene “una definición sistemática” y es creada “para *emplearse en una forma sistemáticamente empírica*” que compromete que sean definidas “pero sólo dentro del sistema teórico que ellas constituyen; jamás en forma aislada” (Bourdieu & Wacquant, 1995: 63).

Continuando con el hilo anterior, Bourdieu se ha referido a esta cuestión de los límites explicando que éstos siempre se plantean dentro del campo mismo y que por ende no deben admitirse respuestas *a priori*: los límites del campo se encuentran en el punto en donde finalizan sus efectos, y son definidos por las relaciones de fuerza entre los jugadores (Bourdieu & Wacquant, 1995: 65–67; cf. Scribano, 2009: 88). Como explica en *Meditaciones pascalianas*, el mundo social se diferencia en campos autónomos a partir de que a cada campo le corresponde un punto de vista sobre el mundo que crea, en ese

mismo movimiento, un objeto propio. Esto es, cada campo es la institucionalización de un punto de vista en las cosas y en los *habitus*, pues el *habitus* específico de ese campo – que se impone a los recién llegados como un derecho de entrada– no es más que un modo de pensamiento específico basado en una creencia prerreflexiva valorada. O, como sostiene Saussure, “el punto de vista crea el objeto”, es decir que una misma *realidad* es objeto de una pluralidad de representaciones socialmente reconocidas, pero en parte irreductibles unas a otras –como los puntos de vista socialmente instituidos en el campo del que son fruto–, aunque tengan en común su pretensión de ser universales para todos sus agentes.

Definido el “campo” en el marco del proyecto teórico bourdieuano, dos son las principales nociones que no pueden pensarse con independencia de este concepto, y que esta investigación pone de relieve, cuyo tratamiento se expone de manera *relacional*: las principales disputas simbólicas como constitutivas del *nomos* y su relación con su *doxa* como “suelo de creencias comunes” en donde se posicionan los agentes del campo.

En principio, se hace referencia a los mecanismos por los que se conforman las posiciones al interior de los campos: las disputas que existen entre los agentes, aún cuando no sea de manera consciente, es por *gobernar las reglas* del juego. Lucha simbólica que es condición constitutiva del mismo, donde la posición y la “fuerza” de los distintos agentes depende de los capitales que éstos hayan adquirido o heredado –los cuales están distribuidos *inequitativamente*, siendo su valoración distinta y distintiva de cada campo–, y que configura las relaciones de poder que se juegan en él, teniendo como resultado los posicionamientos de *ortodoxia* y *heterodoxia* –esto es, aquellos que tienen mayor cantidad de capitales acumulados, y que por ser dominantes pueden *imponer* las reglas del juego, frente a aquellos “nuevos” que pretendan ocupar esas posiciones–. Esta “sanción” de la *ortodoxia* de las “reglas del juego” no debe ser entendida como una instancia definitiva ni consciente, sino más bien en el sentido de estrategias (de “conservación” frente a las de “subversión”): por disponer de mayores capitales, los primeros han acumulado y heredado capitales específicos que les permiten orientar las estrategias necesarias para preservar las reglas actuales del campo. Disputa que, si bien pareciera explícita o manifiesta, en rigor de verdad está enmascarada: esta desigual relación de poder está, en la mayoría de los casos, aceptada. Esto es lo que Bourdieu (2000: 11) llamó la “paradoja de la doxa”: aún con sus relaciones de dominación, sus derechos y sus atropellos, sus privilegios y sus injusticias, el orden del mundo es respetado y se perpetúa, dejando de lado incidentes históricos y las condiciones de existencia más intolerables, y generando que puedan aparecer como aceptables, por no

decir *naturales*. En otras palabras, si las estructuras sociales son aceptadas, vueltas inefables y olvidadas en *su* historia, es gracias a todo un proceso (histórico) de incorporación, pues las condiciones sociales que proponen los campos en los que el agente juegue, en relación con los capitales que éste dispone para ello, se vuelven cuerpo por las prácticas cotidianas. Es decir, tanto los campos cuanto los *habitus* se inscriben en los cuerpos de los agentes que forman parte de él (2000: 128–129). Más allá de lo mental, más allá de lo orgánico, lo corporal le permite a Bourdieu reunir estas y otras condiciones para dar cuenta de las relaciones sociales, metafóricamente explicadas como el juego –el campo–, el jugador –el agente– y el “sentido del juego” –sus *habitus*– (cf. 1999: 240-241).

Todo ello permite vislumbrar claramente la *necesidad* de un compromiso tácito entre los agentes, un acuerdo que no es necesariamente consciente, una *illusio* de que éste es el juego que debe jugarse, su sentido y la manera en que debe disputarse (Bourdieu & Wacquant, 2005: 175). En otras palabras, la *illusio* es una manera de *estar en el mundo* que hace que el agente pueda distinguirse afectado por una cosa muy alejada, o incluso ausente, pero que forma parte del juego en el que está implicado: la *illusio*, en definitiva, es condición de posibilidad del campo como espacio de juego (Bourdieu, 1999: 179–180), es inversión e inmersión en un juego, y, por lo tanto, creencia común de que vale la pena jugarlo (Martínez, 2007: 238). Más aún, podría agregarse que el agente tiene comprensión del mundo porque las estructuras cognitivas que pone en funcionamiento son producto de la incorporación de las estructuras del mundo en el que actúa, las cuales, a su vez, se manifiestan en las prácticas resultado de la *illusio* que se adquiere al *ingresar* al mundo (o a un determinado campo).

En síntesis, los campos dependen del estado de esas luchas internas por la acumulación de bienes, ahora transformados en capitales específicos y de acuerdo a lo cual los sujetos obtienen su condición y posición. De este modo es posible pensar la sociedad como un espacio pluridimensional de relaciones de fuerzas que se co-constituyen (cf. Scribano, 2009: 91); y en este sentido a una disciplina específica, con su “historia interna” particular, como la Educación Física, como un campo con sus disputas simbólicas constitutivas, con su juego relativamente autónomo y con acuerdos comunes distintivos de las reglas de ese juego.

La segunda de las propiedades que se pretende acentuar es la que indica que el campo funciona con reglas propias y específicas, lo cual Bourdieu denomina como *nomos*: un principio de visión y división, o, más *bourdieuanamente*, un principio de (di)visión de lo social (de posiciones, de capitales), que tiene carácter de ley pero que no es una ley escrita, no es objetivada ni está promulgada, sino que es implícita, no-consciente: una

regla incorporada. Es interesante notar aquí, retomando aquella incorporación a la que se hacía referencia párrafos atrás, que, como *lex insita*, como regla inmanente, los *nomos* se constituyen como leyes inscriptas en el cuerpo (cf. Bourdieu 2007a: 96; Bourdieu, 2000: 37-38; Martínez, 2007; 2008).<sup>68</sup>

Cada agente que participa en este microcosmos ajusta sus prácticas a este orden –sin ser por ello una obediencia imperativa–, las valora positiva o negativamente (Bourdieu, 1999: 189–190), incorpora las reglas que responden a la creencia común (*illusio*), por parte de todos aquellos que participan en ese campo, de que vale la pena jugar el juego que se está jugando. Podría sumarse al análisis el concepto de *collusio*, aquella complicidad de los agentes que “han pasado por procesos similares de socialización y que tienen intereses en común, connivencia imprescindible para jugar el juego de que se trate” (Martínez, 2008). En otras palabras, el *nomos* se sostiene en la creencia colectiva de que *conviene* ocupar el tiempo en esa *grave ocupación que es jugar* –al decir de Cortázar en el epígrafe–, que cohesiona a los jugadores a pesar de ser un *trascendental histórico* (Martínez, 2007: 338) que escapa a la voluntad y la consciencia de los agentes. Precisamente esas *adhesiones* permiten concebir la posibilidad de un *otro* que discrepe o desacuerde, una especie de “agente distinto que provoque la distinción”: se genera en cada campo disputas cuyas formas son específicas de éste, son inmanentes, se delimitan los discursos que son parte, y, por ende, aquello de lo que ni siquiera se discute. Esto es, cada campo tiene su “ley fundamental”, su *nomos* que es irreductible e inconmensurable con la de otros campos, define su *régimen común de verdad*, su *doxa* (cf. Bourdieu, 1999: 129-130; Fernández Fernández & Puentes Ferraras, 2009: 44). Ello vuelve a la cuestión de la “autonomía relativa” que todo campo comporta, pues implica una serie de reglas que los agentes que pertenecen a éste cumplen, que se distingue de otros campos pero que a su vez *requiere de otro para formarse*. Como sostiene Bourdieu (2003b: 87), “decir que el campo es relativamente autónomo respecto al universo social que lo rodea equivale a decir que el sistema de fuerzas que constituye la estructura del campo (tensión) es relativamente independiente de las fuerzas que se ejercen sobre el campo (presión)”, es decir dispone “de la ‘libertad’ necesaria para desarrollar su propia necesidad, su propia lógica, su propio *nomos*”. Debe tenerse presente que si bien por “autonomía” (*auto+nomos*) puede entenderse la “propia ley” o la “ley hecha por sí mismo”, el sentido bourdieuano no implica introversión, de allí el *adjetivo* “relativa”.

En definitiva, los *nomos* son una ley tácita de la percepción y de la práctica (Bourdieu, 1997: 129) una “legalidad específica” que, producto de la historia, se encarna en las

<sup>68</sup> Si bien Bourdieu (1999: 129) especifica que el término “constitución” es más exacto que el de “ley” para definir *nomos*, aquí se deja esta acepción para dar cuenta de su sentido lato (cf. Galak, 2010: 120).



regularidades objetivas del funcionamiento del campo (Bourdieu, 2003b: 146), se establece en un *suelo de creencias* comunes a todos los agentes sobre el cual se construyen los discursos que conforman cada campo, y sobre el cual se reproducen las disputas que lo constituyen: el *nomos* marca la frontera de cada campo, encierra la *doxa* que signa las narrativas de ese contexto particular.

Precisamente sobre estas dos propiedades se apoya el pasaje del presente libro al segundo: observar las reglas que dieron nacimiento al campo, desenmascarar los procesos que generaron la constitución de los posicionamientos, dar cuenta del suelo de *creencias comunes*, de las discrepancias, de los principios de (di)visión sobre los que se sostiene, para otorgar palabra a la *inefabilidad de los discursos* que los conformaron.<sup>69</sup> Volviendo al objeto de estudio de la tesis, la intención es dar cuenta de cómo las historias paralelas de la Escuela y el Instituto fueron conformando sus propias narrativas para, a comienzos de la década de 1910, configurar el campo de la formación profesional en Educación Física en Argentina, a raíz de disputarse la legitimidad en esta materia, de confrontar sus discursos en procura de *gobernar* las posiciones y de competir en el mercado laboral. Reglas que comienzan a pensarse –por ponerles hechos a las palabras– primero con la definición de su denominación y campo de acción en 1903, y que se continúa con la búsqueda de la *identidad de la disciplina* en 1905 cuando Romero Brest (1933a: 2-3) refiere a “las fronteras de la educación física” a partir de concebir su *oposición*: si bien arbitrarios, los límites que diferencian las instrucciones intelectuales y morales se basan en *su especificidad*, en que su resolución teórica y práctica comporta problemas biológicos, pedagógicos, psicológicos y sociales, comprometiendo *al individuo y a las sociedades*, de una manera particular, distinta y distintiva. Esa pregunta que Romero Brest se hace, más allá de “qué es la Educación Física”, en *el cómo* de su constitución, permite vislumbrar la historia que, a fin de cuentas, configura los primeros posicionamientos, siempre de manera coyuntural, contextual y temporal. Una historia que en su génesis sortea los intentos de *uniformar* la disciplina, de volverla *lo mismo para todos*. Si toda tentativa por suturarla, por volver sus discursos únicos, bloquea la posibilidad de la emergencia del campo a partir de la “no-lucha”, de eliminar el *juego*, entonces puede afirmarse que el campo de la formación profesional en Educación Física

---

<sup>69</sup> Vale la aclaración, con el desarrollo del concepto “campo”, y habiendo previamente reflexionado acerca de la concepción de “prácticas” y oficio –y transversalmente la noción de *habitus*– se *cierra* el núcleo teórico bourdieuano. En términos del propio Pierre Bourdieu, con esto se complementa la idea de que lo social es el “encuentro entre dos historia”: “la historia hecha cosa” con la “historia hecha cuerpo”, la relación dialéctica entre las posiciones y las disposiciones (Bourdieu, 1999: 206–207), el vínculo entre los campos y *habitus*, articulación que conforma la base del sentido relacional de la propuesta teórica del autor. Sobre una utilización similar de la herramienta conceptual “campo” desde la lógica de Bourdieu para pensar el surgimiento de la Educación Física –en su caso, brasilera– pueden verse los trabajos de Fernanda Lopes de Paiva, 2003a; 2003b.

es el resultado del *rechazo implícito* a los intentos por homogeneizarla, lo cual produjo las disputas *necesarias* para la conformación de la *illusio* y del *nomos* que diera nacimiento al campo. Lo que expone el libro segundo es, precisamente, la historia de ese rechazo, la historia de las luchas internas.

## Reflexiones transversales al libro primero.

La reforma vendrá cuando hayamos creado el ambiente a las nuevas ideas y hayamos hecho que una generación suficientemente grande de educadores, reemplace a los rutinarios y sean aquellos los encargados de organizar la escuela del porvenir – Enrique Romero Brest, “Conceptos de ética profesional”, *El Monitor de la Educación Común*, año 36, n° 539, 1917, p. 109.

Recopilando los trazos marcados, la Educación Física argentina se configura desde su génesis como educación física escolar, parte del Sistema Educativo nacional y reproductora del ideario *ochentista* que la argumenta como materia científico-positivista y del modelo pedagógico *integralista* que le asigna el lugar de complementaria. Si bien esta particularidad, la Educación Física como disciplina no surge paralela a la fundación del Sistema Educativo sino que es resultado de un proceso posterior derivado de la conjunción del acuerdo de su denominación con la conformación de sus *currícula* y con la institucionalización de su oficio.

En definitiva, puede afirmarse que la educación física se asemejó más a lo que actualmente se conoce como gimnástica que a la Educación Física propiamente dicha. Más aún, la variedad de corrientes gimnásticas que la atravesaron reflejan el eclecticismo que la caracterizó; en tanto, la Educación Física, como disciplina surgida en los inicios del siglo XX, reordena los sentidos de su predecesora y constituye un nuevo orden al homogeneizar sus *currícula* e incorporarles, además de una combinación de gimnásticas, otros contenidos, signándolos, de allí en más, de una manera particular. Ello produjo, como consecuencia, que la formación de docentes en el área pasara de una concepción de asignatura complementaria, donde los maestros se especializaban en una rama de la educación que transmitía conocimientos cuya importancia estaba condicionada a intereses ulteriores, hacia una manera de entenderla distinta, en la que la profesionalización de su oficio como disciplina *relativamente autónoma* permite la emergencia, a partir de la década de 1910, del campo de la formación profesional en Educación Física en Argentina.

Precisamente, ese pasaje implica a su vez que se produzcan dos modos singulares de entender las prácticas y el oficio de la disciplina: por un lado, los que pretendieron que se adopte la forma de “gimnasia militar argentina” y así, al decir de Sarmiento, se “preparen los *espíritus* y los *cuerpos*”; y, por el otro, aquellos que sustentados en el ideario de los postulados de los “reformadores de la gimnástica” propusieron una asignatura escolar higiénica y pedagógica de principios racionales científico-positivistas. Los primeros se agrupan bajo el posicionamiento doctrinario que transmite la Escuela desde su fundación en 1897, en tanto que los segundos conforman la postura representada por el “Sistema

Argentino de Educación Física” que difunden, desde principios del siglo XX, los Cursos y el Instituto.

Antes de recuperar los trazos marcados por los discursos de estos dos establecimientos que dieran como resultado de sus disputas la emergencia del campo de la formación de profesores en Educación Física, cabe reflexionar sobre una serie de cuestiones previamente desarrolladas en el recorrido de este largo aliento que parte de la puesta en cuestión de la *educación física* como asignatura escolar el 8 de Julio de 1884 con la Ley 1420 y que se consuma el 9 de Marzo de 1903 con la síntesis de diversos procesos que producen la emergencia de la *Educación Física* argentina. Como disciplina, la Educación Física individualizó sus elementos, descompuso analíticamente saberes y prácticas en forma de contenidos escolares para conformar sus *currícula*, clasificándolos a su vez como correctos e incorrectos y como convenientes e inconvenientes, graduándolos a partir de distribuirlos y secuenciarlos según criterios evolutivos de desarrollo biológico y psicológico propios de las lógicas pedagógicas modernas. Estableciendo, en definitiva, la norma: qué es lo normal y qué lo anormal de la educación del cuerpo; y con ello la producción de una ética y una estética política particular de cómo enseñar prácticas corporales *correctamente*.

Entenderla en ese sentido implica comprender que de los efectos de los procesos concomitantes entre su *normación* y *normalización* emerge una “historia interna” de la Educación Física, una disciplina que es *relativamente autónoma* de otras, que se construye constantemente y que construye respuestas particulares a las preguntas que se formula cotidianamente –que, como es trabajado en el libro segundo, pueden resumirse en qué sujeto, qué cuerpo y qué política comprende–. Dicho de otro modo, si la ley 1420 inscribe a la educación física en la política, la *normación* del sintagma *educación física* primero, su *normalización* después y la consecuente dialéctica entre ambos procesos dan como resultado el oxímoron *Educación Física*. Porque, a fin de cuentas, si bien se utilizaron a modo ilustrativo de los procesos de la educación física los trabajos, por un lado, de Spencer para significar el ideario pedagógico *integralista* que propuso complementar la instrucción intelectual y la moral con la física, y, por el otro, los de Platón para observar las discusiones originales en torno a qué contenidos enseñar; cabe recordar que esta tesis parte de pensar que la Educación Física es un producto moderno, una empresa política nacida en Europa en la segunda mitad del siglo XIX y cuyos discursos al arribar a la Argentina fueron interpretados localmente, signados de maneras particulares.

La producción de esta disciplina no podría haberse completado sin su reproducción: precisamente, he allí la tesis que explica que es a raíz de los establecimientos encargados de la formación superior, la Escuela y el Instituto, de la institucionalización de su oficio, que puede referirse *homogénea, general y sistemáticamente* a la disciplina Educación Física. Forjar el oficio implica, a su vez, una serie de consecuencias que pertenecen al núcleo de elementos que forman el andamiaje del capítulo tercero: pensar los hitos que surcaron las historias de las dos principales instituciones que profesionalizaron y los discursos constitutivos de cada una, posibilita reflexionar acerca de las similitudes y diferencias que, a fin de cuentas, producen hacia finales del primer decenio del siglo XX las disputas simbólicas y materiales por el oficio y, consecuentemente, generan la emergencia del campo de la formación profesional en Argentina. Similitudes y diferencias que signan cada uno de los hechos analizados, pues suponen un acercamiento respecto a la defensa de la importancia de la disciplina y, al mismo tiempo, un alejamiento en los criterios de su constitución. En efecto, ambas doctrinas respondieron a la incógnita con que la signa su inclusión en el Sistema Educativo: establecer una pedagogía de los cuerpos para normar, normalizar, moralizar y disciplinar la población; o, en otras palabras, establecer una norma aplicable tanto a los cuerpos que se quieren disciplinar cuanto a la población que se pretende regularizar.

## Libro segundo

### **Del dualismo, el diálogo. Tensiones en la construcción del campo de la profesionalidad en Educación Física: las concepciones de “cuerpo”, “sujeto” y “política” como constitutivas.**

Es desconcertante pensar que siendo la educación física una sola, como concepto básico, y una sola, la evolución constructiva del organismo humano, pueda tener tantos derivativos la ciencia que lo educa y enseña a perfeccionarse – Alejandro Amavet – “La Educación Física y el Deporte”, en *Revista de Tiro Nacional Argentino*, nº 266, 1932, p. 1.

El nacimiento del campo de la profesionalidad en Educación Física en Argentina estuvo atravesado por una serie de procesos de distintos órdenes. A nivel macropolítico, las puestas en vigencia de las leyes conocidas con los nombres de “Defensa Social” en 1910 y la “Sáenz Peña” en 1912 demuestran la compleja convivencia entre las discusiones por la ampliación democrática que entraña el *sufragio universal* y el temor por la importación de ideas anarquistas o la inmigración de delincuentes (comprobados, supuestos o potenciales) producto de la incertidumbre internacional. Ambas legislaciones generaron reconfiguraciones políticas que repercutieron de diversos modos en la educación pública. Por su parte, en los debates de la “Ley de Defensa Social” (nº 7.029), sancionada el 28 de Junio de 1910 y derogada por la Ley nº 11.179 el 30 de Septiembre de 1921 (cf. *BO*, 08/07/1910; 03/11/1921), puede observarse en las palabras del Diputado Lucas Ayarragaray el *nacionalismo racionalista moderno* que motiva la normativa: sostiene que “es necesario, para sanear la población, hacer una legislación con un concepto amplio y científico”, por lo cual “debemos proceder con criterio científico” *seleccionando* la raza: “nosotros no necesitamos inmigración amarilla, sino padres y madres europeos, de raza blanca, para superiorizar los elementos híbridos y mestizos que constituyen la base de la población de este país y que posiblemente son de origen amarillo” (en AA.VV., 2006; cf. Carvallo, 1965; Romero, 1987: 65). Puede afirmarse que con esta disposición se da por concluida la época inaugurada con la ley nº 817 de “Inmigración y Colonización”, sancionada el 6 de octubre de 1876 –que diera origen, entre otros procesos, a la coyuntura analizada en el capítulo primero– y abre la etapa eugenésico-racista en la Argentina. En tanto la Ley General de Elecciones nº 8.871 (más conocida como “Ley Sáenz Peña”), promulgada el 13 de Febrero de 1912, estableció el voto secreto y obligatorio, reguló el padrón electoral y amplió los horizontes democráticos de la población (nativa, masculina y mayor de 18 años de edad) argentina (cf. *BO*, 26/03/1912). Esta legislación inicia un período democrático que se interrumpe en 1930 con el denominado

comienzo de la “Década infame”: momento histórico en el cuál confluyen ambas normas con el primer Gobierno de facto del militar José Félix Uriburu y la puesta en práctica de políticas eugenésicas –siendo actor fundamental de ambos procesos Manuel Fresco, posteriormente Gobernador de la Provincia de Buenos Aires entre 1936 y 1940 y que a finales de la primera década del siglo XX fuera fuerte promotor de la mencionada “Ley de Defensa Social” (cf. Vallejo & Miranda, 2004: 429)–.

Respecto a la instrucción pública, el por entonces afianzado Sistema Educativo estatal reproduce una pedagogía que fundamentalmente se justifica por criterios positivistas, que transmite un conglomerado de contenidos practicistas y racionales y que argumenta progresivamente con mayor intensidad sus *currícula* en valores humanistas y psicologistas. En cuanto a la profesionalización de los maestros en las escuelas y colegios argentinas, tal como sostiene José Luís Romero, “la formación de maestros fue un problema que se consideró resuelto, y la orientación doctrinaria fue positivista con exclusión de toda otra” (1987: 91). En referencia a la cuestión material, esta resolución del problema que explica Romero se condice con una mejora en la valoración salarial de los docentes.<sup>70</sup>

Por su parte, la Educación Física, disciplina que a principios de la década de 1910 comienza a debatir *su* sentido, se encuentra inmersa en una rudimentaria exploración por construir *una* identidad que, valga la paradoja, intenta ser justificada por criterios esencialistas, no escapa a dicha lógica, así como tampoco lo hicieron los establecimientos encargados de su profesionalización. Las constantes búsquedas del Instituto Superior de Educación Física y de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército por producir discursos distintos y distintivos que justifiquen sus respectivas prácticas, sumado a las disputas por posicionarlos como dominantes para constituir y reproducir un *nomos* relativamente autónomo, signaron el período que abarca las décadas entre 1910 y 1930

---

<sup>70</sup> Para el caso específico de la Educación Física, si se comparan los sueldos que percibían los docentes de la disciplina con los de otras ramas del Sistema Educativo puede observarse una relativa valorización de los mismos hacia la década de 1910: si bien existen muy pocos datos al respecto, basta ver como muestra que, mientras que en 1901 el Superintendente del Consejo Nacional de Educación cobraba \$500 moneda nacional, el Inspector Técnico General de la Capital \$400, los Inspectores Técnicos \$312, los Inspectores de Educación y los Secretarios \$ 250 (Argentina, 1902: 21 y 604), el sueldo de Romero Brest como Director de los Cursos temporarios era de \$250 mensuales (BO, 09/10/1901). En 1906, en tanto Romero Brest seguía percibiendo los mismos haberes, ahora como Director de la Escuela Normal de Educación Física (BO, 11/01/1906), un Director Superior de establecimiento educativo público tenía \$25 más de ingresos (MCE, 1976), lo cual refleja cierta disparidad, aunque menor que cinco años atrás. Queda clara la revalorización del oficio que sucede pasado el Centenario, cuando, con la creación del Instituto, Romero Brest, como su Director y Profesor de Fisiología recibe \$1.000 de mensualidad (Guasch Leguizamón, 1911). Siguiendo con esta equiparación de condiciones materiales, en cuanto a la cantidad de horas semanales destinadas a la Educación Física en las escuelas, se produce un progresivo y sostenido incremento de las mismas, aunque, comparativamente con las demás asignaturas, hasta 1906 aún se mantiene como la de menor carga horaria (cf. Terrén, 1985: 39-43). Panorama completamente distinto al que se inaugura desde la década de 1910 cuando la disciplina se consolida dentro de los *currícula* del Sistema Educativo, lo cual se refleja en el considerable aumento de horas que ocupa en la grilla escolar (cf. Terrén, 1996).

de un modo particular: entre acuerdos y desacuerdos, pueden observarse en los actores involucrados las tensiones por instaurar su criterio de verdad como verdadero. En el contexto de esa elemental lucha simbólica entre la Escuela y el Instituto –la primera por formar maestros que reproduzcan prácticas militares en el Sistema Educativo y la segunda por enseñar a futuros docentes cómo transmitir en las aulas el “Sistema Argentino de Educación Física”–, se produce un gradual pasaje de ambos organismos en dirección a un objetivo común pero con criterios diferentes: desarrollar profesionales que procuren un acrecentamiento de la fuerza muscular y de la salud de la población, a través de gimnasias y juegos *reglamentados y metódicos*; metas justificadas, aunque con fundamentos disímiles, por los sentidos higiénicos, pedagógicos, racionales, empíricos y positivistas de la época. Ello produjo dos nuevas posturas, eclécticas, distintas a las anteriores, que encontraron en la búsqueda de la formación espiritual y moral del individuo las razones para su distinción. Sobre el trasfondo de una educación del cuerpo y de los movimientos, ambos establecimientos propusieron el cultivo de valores, moralidades y éticas en direcciones contrarias, pero que respetaban de igual modo el ideario pedagógico de la primera mitad del siglo XX (cf. Gagliano, 2003: 194).

Conviene partir por una afirmación vertebral a los fines del presente libro: en absoluto los agentes que pertenecen a uno u otro establecimiento se desconocen mutuamente ni ignoran las actividades que se realizan en la Escuela o el Instituto, sino, por el contrario, reconocen en *el otro* un interlocutor lo *relativamente* válido como para establecer el diálogo acerca de cómo formar profesionales en Educación Física, aún explícita o implícitamente, aún con acuerdos o con desacuerdos. Baste ver, como ejemplos, por el lado de la doctrina militarista el reconocimiento de Levene, Perón y Amavet (1937: 32) a la labor del Instituto, el capítulo del libro *Algunas ideas sobre la aplicación de la metodología en la instrucción militar* que Embrioni construye a partir de los principios que Romero Brest establece en *Pedagogía de la Educación Física* o las referencias al Instituto en la *Revista de Tiro Nacional Argentino* (cf. AA.VV., *RTNA*, n° 157-158, 1923: 320-321; Borghelli, *RTNA*, n° 295, 1935; AA.VV., *RTNA*, n° 304, 1935: 53). En tanto, respecto a la corporación romerista, pueden citarse los artículos que Romero Brest dedica en la *Revista de la Educación Física* a la instrucción militar en el ámbito de la disciplina o las continuas editoriales de esa publicación contra la producción de los “batallones escolares” o contra la reproducción de saberes marciales en las escuelas públicas (*REF*, n° 13, 1910: 323-326; n° 14, 1910: 379-384; n° 15-16, 1910: 443-447; n° 36, 1915: 120-129; cf. AA.VV., n° 21, 1925: 38-40; n° 22-23, 1925: 68-80; n° 24, 1926: 140-141; n° 25, 1927: 187-188; n° 26, 1928: 225-226). Más aún, puede exponerse como un claro hito de



inflexión el explícito contrapunto entre dos de los principales referentes de cada establecimiento (y que, de manera simbólica, resume el cierre de la etapa que este libro presenta): en 1938 Romero Brest, ya retirado *obligadamente* del Instituto, y Adolfo Arana, al frente de la “Dirección General de Tiro y Gimnasia” del Ejército, escriben sendos textos en lo que se puede catalogar como mutuos ataques directos. El primero, en *El sentido espiritual de la Educación Física*, incluye un capítulo titulado “Peligros que amenazan al Instituto: el atletismo y el militarismo”, a lo que el segundo le responde en “Comentarios a un capítulo de un libro reciente, publicado por el Doctor Enrique Romero Brest” su punto de vista.<sup>71</sup>

Ahora bien, sin pretender realizar un estudio teleológico del campo de la Educación Física, se propone reflexionar acerca de lo que se considera son sus elementos constitutivos: “cuerpo”, “sujeto” y “política”, tríada que a raíz de su mutua adherencia conforma el entramado discursivo que da origen a la disciplina como tal, y que le permite a esta tesis, a través de los haces de luz que se filtran por sus intersticios, vislumbrar los puntos de encuentros y desencuentros y las consecuentes disputas por posicionamientos en el campo. Dicho de otro modo, estas tres categorías conforman el núcleo teórico sobre el que se apoyan todos los discursos de la disciplina: cualquier proyecto epistémico que refiera a la Educación Física tiene *sustancialmente* posicionamientos sobre estos conceptos, aún sin explicitarlos.

Afirmación que se sostiene aún desde el nacimiento mismo de la disciplina: baste recordar la frase inaugural de la Educación Física, aquella que pronunciara Romero Brest y que implica el pasaje del sintagma al oxímoron, en la que pide al Ministro de “Justicia e Instrucción Pública” que se imponga el nombre de “Educación Física” en lugar del de “Ejercicios físicos”, ya que “no solo se actúa sobre el individuo como organismo físico sino también como ser psíquico y moral y pues que se emprenden estudios extendidos de fisiología e higiene, lo que comprende algo más que la simple expresión ‘Ejercicios físicos’” (1903a: 87-88). Es decir, puede interpretarse que desde sus orígenes, y aún hasta la actualidad, el *nomos* del campo se funde en el embrague de las nociones de “cuerpo”, “sujeto” y “política”.

Sin embargo, caben considerarse dos aclaraciones a esta afirmación, una referida a la singularidad y otra a su pluralidad. Por un lado, estos conceptos no son tomados como sustantivos: ni “política”, ni “sujeto” ni aún “cuerpo” tienen existencia real, independiente,

---

<sup>71</sup> Puede agregarse en este sentido el artículo de Samuel Borghelli “Observaciones de carácter técnico que me ha merecido el libro ‘El sentido espiritual de la Educación Física’ de Romero Brest”, publicado en 1938 en *Tiro Nacional Argentino*, en donde esboza alabanzas a la enseñanza de la Educación Física en establecimientos militares y una serie de críticas al libro del Director del Instituto, pero, a diferencia de Arana, sin agraviar al autor.

individual; sino que es en el sistema de relaciones, en el *entre* en donde se ubican sus potencialidades como significantes, en donde se aplica la reflexividad que permite (re)construir los sentidos otorgados. Esto implica a su vez entenderlos y trabajarlos en su sentido lato, comprendiendo más que la especificidad del término la complejidad del concepto. De este modo, “cuerpo” aparece tanto donde figura la palabra cuanto en las acepciones de organismo, en su dualidad con la mente o el intelecto, en su relación con la naturaleza o los movimientos, en su sentido como totalidad (unidad) o como articulación armónica de sus partes (unión); “sujeto”, sea como persona, individuo, hombre o ser, en calidad de pasivo, biológico, permanente, constante, evolutivo o modificable, consciente o no consciente, actor racional individual o agente miembro de la colectividad (con las consecuentes implicaciones morales o de valores socialmente aceptados y transmitidos); en tanto que pensar la “política” compromete concebir los modos en que las sociedades se ordenan, siendo precisamente la educación el principal vehículo moderno, una vez afianzados los Estados y la *identidad nacional*, con que éstas se reproducen a sí mismas (con el gesto reflexivo puesto en observar cómo argumentan la *razón de ser* de la educación y de la Educación Física, los vínculos con lo político del ámbito legislativo o en cómo se organizan y sistematizan sus *currícula*). Por el otro lado, respecto a la pluralidad, si bien se supone, por partir de pensar que todas estas lógicas se enmarcan en el *nomos* del campo, que allí donde está el concepto está también implicado, más no sea implícitamente, su *opuesto*, se refiere a “cuerpo”, “sujeto” y “política” en un sentido singular más que plural porque, precisamente, esa condición polisémica se supone. Estas categorías, como tales, son arbitrarias y coyunturales, a la vez que permiten observar, en su diálogo tensionado, las articulaciones con y las significaciones de las otras.

Dirección epistémica que a su vez se complementa con la idea de que los agentes, progresivamente con mayor fuerza hacia el cierre del tramo histórico que este libro comprende, procuran imponer *su* sentido, además de como dominante, como *ortodoxo*, a raíz de pretender *uniformar* los discursos.<sup>72</sup> Período que finaliza entonces de manera simbólica con la instauración del “Método único” a ser enseñado en Educación Física, cesura que halla su motivo en el telón de fondo que constituyeron, como principales sucesos, el *retiro obligado* de Romero Brest del Instituto en 1931, la clausura definitiva de la Escuela en 1934 y la derogación del “Sistema Argentino de Educación Física” a partir de 1938, procesos enmarcados en la “Década infame” argentina y particularmente en el

---

<sup>72</sup> Si bien esta intención manifiesta de dominar el campo, cabe recordar que desde el posicionamiento teórico que se sigue, la imposición definitiva e hiperbólica de un pensamiento único hegemónico implica la disolución misma del campo.

ascenso de Manuel Fresco a la gobernación de la Provincia de Buenos Aires en 1936 con sus políticas en torno a la disciplina que la signan de manera determinante.

Por último, cabe remarcar que en todo este período sucedieron hechos que reconfiguraron, a cada paso y de distintas maneras, la formación docente. Sin embargo, a pesar de las intermitencias, los ajustes a los contextos políticos cambiantes y los constantes avances teóricos en la materia, este período analizado que va de la década de 1910 al final de la de 1930 contiene sentidos discursivos *relativamente homogéneos* al interior de cada establecimiento de formación superior y *relativamente heterogéneos* respecto al otro, lo cual refleja cierto direccionamiento analógico que tanto la Escuela cuanto el Instituto reprodujeron en una suerte de *esencia* argumental que se transmitió regular y sistemáticamente.<sup>73</sup> En definitiva, centrándose más en los discursos que en los hechos –aunque sin desconocer sus diacronías–, este libro denuncia la *paradoja* de que dos doctrinas distintas y en muchas ocasiones antagónicas se declaren, simultáneamente, verdaderas, y que por ambas proclamar la posición *ortodoxa* del campo, su postura debiera ser legitimada. Esto es, la búsqueda por distinguirse se asemeja en un punto: ambas, utilizando criterios de verdad científicistas, procuraron uniformar las prácticas de formación profesional.

---

<sup>73</sup> Cabe resaltar el carácter de *relativamente* homogéneo y heterogéneo de los discursos romerista y militarista, sin que ello implique, como señaló Aisenstein, que “los militares” sean un grupo uniforme (Aisenstein & Scharagrodsky, 2006: 92), así tampoco como lo fueron los romeristas. Para ampliar sobre la *historización* de los procesos que se dieron entre las décadas de 1910 y 1930 en la Educación Física argentina véase fundamentalmente: Arana, 1938; Romero Brest, 1938, 1939a; Scharagrodsky, 2011a; Pallarola, 2008; Solís & Ferro, 1999.

## Capítulo cuarto

### “Política” y formación profesional en Educación Física entre las décadas de 1910 y 1930.

Váis ahora a comenzar la verdadera lucha, la que demostrará si merecéis el honor de ser maestros de la juventud argentina. Yo tengo plena confianza en ello – Enrique Romero Brest – discurso en *Colación de grados del Instituto Nacional Superior de Educación Física*, 1923, p. 19.

Pensar la política de una disciplina puede entenderse como la realización de un estudio ontológico de la misma, tarea que en definitiva se *resume* en pisar las huellas que haya generado. Como rápidamente puede interpretarse, tal empresa, aún cuando tenga sus límites espaciales y temporales definidos, excede los alcances de cualquier escrito: lisa y llanamente en ese caso deberían compilarse y analizarse todas las prácticas discursivas y las no-discursivas, sus currículum prescriptos, nulos u ocultos, las relaciones entre sus agentes (incluyendo la posible diferencia entre opinión individual e interés de clase, de institución o de cualquier otra índole); es decir, contemplarse toda condición o variable real o potencial. Sin embargo, si como afirma Bourdieu los límites del campo se encuentran en el punto en donde finalizan sus efectos, si son definidos por las relaciones de fuerza entre los jugadores (Bourdieu & Wacquant, 1995: 65–67; cf. Scribano, 2009: 88; Galak, 2010: 108), y si, a su vez, en cada práctica existe una lectura posible sobre su política, entonces reflexionar sobre los efectos y las tensiones de los discursos que se producen *en* los márgenes del campo permite pensar su política. Precisamente, a los fines de reflexionar acerca de la conformación de la profesionalidad en el marco del campo de la Educación Física argentina entre las décadas de 1910 y 1930, es posible encontrar en las siguientes líneas las principales tensiones acerca de la política, cuya potencialidad las hace funcionar como sinécdoque de, sino todos, los más significativos sentidos desarrollados en el período.<sup>74</sup>

#### 4.1.- La política y lo político. De decisiones, proyectos, legitimaciones y *patriadas*.

La Educación Física será objeto siempre de preocupación de las autoridades a quienes está legado el deber y la responsabilidad de propagarla con los métodos y las necesidades requeridas por las actuales y futuras generaciones – Escipión Ferretto – *Sintéticas citaciones de Educación Física*, 1939, p. 5.

En el prolegómeno anterior se afirma que este período analizado finaliza con la decisión de uniformar los discursos, homogeneidad que pretende, como reza el epígrafe del libro, que siendo (supuestamente) la Educación Física nacional una sola, sus conceptos

---

<sup>74</sup> Como puede interpretarse, esto conlleva (necesariamente) la exclusión de algunos procesos, y, por ende, su ponderación, por momentos argumentada en criterios cronológicos, por otros en lógicos, aunque siempre bajo la premisa de que estos cobran sus significados en el contexto de interpelar al objeto de estudio.

también deberían serlo. Si bien entrada la década de 1930 esa búsqueda obtiene frutos relativamente fructíferos, todo este recorte temporal que comienza en la década de 1910 estuvo signado por procesos políticos que procuraron “la” Educación Física. Es decir, desde el “Plan de Enseñanza y Educación Física” de 1905 que permitió la convivencia entre los discursos que a la postre derivan en las corporaciones militarista y romerista, existieron una serie de intentos legislativos por poner, en principio, en igualdad de condiciones frente al mercado laboral a los egresados de ambas instituciones y, posteriormente, por *unificar* los sentidos de la disciplina.

Respecto a la competencia en el mercado laboral puede observarse en los debates en torno a la Ley nº 9.040 de 1912 titulada “Asimilación de los Maestros de Gimnasia y Esgrima”, cuya intención era promover el ingreso de personal militar en el ámbito de la educación civil, ciertas definiciones de quiénes (y por ende cómo) deben ser reconocidos como profesores de Educación Física. Presentado por los Diputados Nacionales Luis Agoste y Delfor Del Valle el 10 de Septiembre de 1912, y firmado por Victorino de la Plaza, por entonces Vice-Presidente, el proyecto de ley anuncia que “se confirman en la asimilación que tenían los maestros de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército”; mencionándose como docentes a Eugenio Pini, Francisco Negri, Escipión Ferretto, Juan Bay, Conrado Perón, Horacio Levene y Lúculo Giovaninni, entre otros (Argentina, 1912a). Es interesante observar la reacción de los miembros de la corporación romerista: diez días más tarde, el 20 de Septiembre, como Presidente de la “Asociación de Profesores de Educación Física”, Durán Gauna escribe una nota dirigida a la Cámara de Diputados (*APEF*, 1912) indicando que el proyecto de Ley era desde todo punto de vista cuestionable.

La doctrina que el señor Diputado parece sustentar en su proyecto, es inconveniente para el porvenir de la educación física argentina. Por ella se pone en manos de una institución militar, de una manera completa y sin responsabilidades eficaces que constituyan una garantía gubernamental, la suerte de las generaciones argentinas, en lo que a la cultura física se refiere, por cuanto le confía la dirección de ella en los cuadros superiores de los institutos de enseñanza (Durán Gauna, *REF*, nº 7, 1912: 359).

Si bien reconoce el valor de la Escuela, Durán Gauna entiende que no puede recaer en ella la dirección de la “cultura física” argentina porque ninguna institución militar es capaz de establecer planes, orientaciones y medios de acción que reposen en investigaciones fisiológicas que procuren adaptaciones escolares y sociales. Por el contrario, el representante de la *APEF* explica que es el Ejército el que debe nutrirse de los conocimientos que la Educación Física civil genere, fundamentalmente a través de la

orientación “en forma científica y racional” que promueve “el Instituto Nacional Superior de Educación Física, establecimiento montado en cuanto a sus métodos y a sus laboratorios a la altura de los mejores europeos”. Sin embargo, si bien con ello profundiza la disputa a partir de fijar posición, no busca trato recíproco: “jamás hemos pensando en reivindicar para nosotros la dirección de la cultura física en los cuarteles, por más que nuestra cultura especial nos lo permitiera, pues comprendemos que para ello es menester, además, la mentalidad y el espíritu militar que sólo puede dar la enseñanza en un instituto de esa naturaleza, condiciones que son bien diferentes de las que se necesitan para dirigir la enseñanza en las escuelas a los niños y no a los soldados” (Durán Gauna, *REF*, nº 7, 1912: 360-361).

La respuesta no tardó en llegar: el por entonces ex Ministro de “Justicia e Instrucción Pública” Osvaldo Magnasco le contesta, concordando con su posición, que siendo la Educación Física una materia científica, de índole general, propia sólo de la escuela, no puede corresponderle a un organismo castrense su instrucción.

El Ejército sólo la completa y especializa. El proyecto aludido implicaría, pues, en esta parte una verdadera y peligrosa inversión. [...] Pienso que no corresponde innovar. Al Instituto Superior, la formación del personal docente y directivo de la educación física escolar y por ende social, a la Escuela de Tiro, la de la especialización militar (Magnasco, *REF*, nº 7, 1912: 362-363).

Finalmente, con esta respuesta llega a su vez el correlato político cuando, dos días después de ser sancionada, la ley es vetada por el Poder Ejecutivo: aprobada por el Poder Legislativo el 10 de Octubre de 1912, el día 12 el Presidente Roque Sáenz Peña deja sin efecto la norma argumentando que “todos los principios que sirven de base a una legislación deben ser uniformes y no es conveniente admitir que se dicten leyes estableciendo excepciones fundadas en principios contradictorios”. Afirmación que sostiene a partir de entender que el Ministro de “Guerra” cuando dictó el Reglamento de la Escuela “se refirió a la asimilación de los Maestros de Esgrima [al Sistema Educativo civil], sin acordarla porque no podía hacerlo”, razón por la cual veta la Ley 9.040 alegando que “sustenta una doctrina completamente distinta a la que instruye la legislación general” (Argentina: 1912a; 1912b).

Sin embargo, el espíritu de esa pretensión de igualdad en las condiciones laborales queda como telón de fondo de todo el período a raíz de significar búsquedas por legalidades que legitimen el oficio. En ese sentido, dentro de ese marco jurídico, resulta paradigmático que fuera la corporación militarista la propulsora de las principales normas que normalicen la disciplina. Por caso, la iniciativa por una “Ley de Cultura Física” es un reflejo de ello: Borghelli, egresado de la Escuela en la promoción 1928 y docente de

“Historia de la Esgrima” en la misma (cf. Cristiani, 1967), alegando una *necesidad* de legislación debido a una “anarquía e insuficiencia de proceder que supone la ausencia de una ley”, se complace de que esta propuesta normativa encuentre cierto consenso –“el reconfortable espectáculo de ser casi un clamor general la demanda de una ley nacional de cultura física, que organice y estructure debidamente la educación física en el país, en la forma amplia que lo exige su complejidad”– y (supuesto) apoyo de instituciones tan heterogéneas como el Instituto Nacional Superior de Educación Física, la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército, la Dirección de Educación Física de la Municipalidad de Buenos Aires, el Instituto Nacional de Boy Scouts, la Asociación Cristiana de Jóvenes y el Club Gimnasia y Esgrima (Borghelli, *RTNA*, n° 295, 1935). La referencia a la anarquía no es casual: debe completarse el panorama general con el creciente temor de ciertos grupos conservadores por las diversas corrientes “revolucionarias” que comenzaban a manifestarse tanto a nivel local como internacional. Para graficar esta aseveración conviene recordar la mencionada “Ley de Defensa Social” o citar, por caso, las palabras de Arana sobre Romero Brest manifestando que “este buen señor hace una serie de apreciaciones y expresa conceptos que dejan vislumbrar en cada palabra el rencor del autor contra todo lo que es militar, afirmando una vez más sus ideas izquierdistas” (Arana, 1938: 60) o la alusión del Gobernador de la Provincia de Buenos Aires Manuel Fresco a que la Educación Física debe “ser la base de la defensa civil contra el comunismo” (Fresco, 1940a: 2).

Además de la “Ley de Cultura Física”, el “Proyecto de enseñanza de la Educación Física” de 1933 también representa un intento, conjunto entre el Ministro de “Guerra” de la presidencia de Agustín Justo, el General Manuel Rodríguez, y delegados de la Cámara de Diputados –fundamentalmente Enrique Mouchet, autor de la iniciativa–, para aplicar un “proyecto de ley orgánica de la educación física”.<sup>75</sup> La intención era que esta legislación garantice la instrucción de “la gimnasia como una disciplina severa de realización diaria”, para lo cual el Ministro de “Guerra” manifiesta que si bien “no desea una injerencia militar en la enseñanza de la educación física”, recomienda para su dictado, “por su preparación, a los profesores egresados de la Escuela de Gimnasia del ejército” (AA.VV., *RTNA*, n° 279, 1933: 1). Argumentando que su propuesta de Ley es una síntesis y reconocimiento a una treintena de tentativas legislativas anteriores sobre la materia de muy diversos

---

<sup>75</sup> Cabe destacar, para reflejar el complejo entramado político, que Mouchet fue Diputado Nacional por el Partido Socialista, Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (cargo que ocupó hasta 1936 y en donde implementó la pedagogía *escolanovista*), neurólogo y psiquiatra, profesor titular de Psicología experimental y fisiológica en la Universidad de Buenos Aires en la Facultad de Filosofía y Letras, director del Instituto de Psicología, fundador en 1930 y posteriormente presidente de la Sociedad de Psicología de Buenos Aires y autor de libros sobre psicología y fisiología del espíritu (cf. Vallejo, 2007a: 389-390; Detrixhe & Papini, 1978: 294-295).

órdenes entre 1908 y 1935 (cf. Guasch Leguizamón, 1909; 1911; Moreno, 1918; Argentina, 1923; 1927; Bard & Uriburu, 1924; Miguez, 1920, 1922, 1924; del Barco, 1927), Mouchet presenta el 21 de Septiembre de 1932 este Proyecto que, según su autor, “tiende a subsanar la deficiente educación física que reciben los niños y los jóvenes argentinos”, y en el cuál propone que, siendo la asignatura parte integrante y obligatoria de la escolarización, debe tener carácter “esencialmente educativa, higiénica y social” y por finalidad “el perfeccionamiento de la salud, la formación del carácter, el cultivo y mantenimiento racional de las energías musculares y el desenvolvimiento de las aptitudes sociales y prácticas compatibles con el fin general de la Escuela Argentina” (Mouchet, 1935). Más aún, como principal apuesta institucional política, el Proyecto propone (re)crear el “Consejo Nacional de Educación Física”, para la propaganda y dirección de la disciplina, la administración de recursos, el fomento de la generación de espacios para su desarrollo, entre otras funciones.

Respecto al oficio, el artículo 11 procura regular su profesionalización estableciendo que sean formados en el Instituto, en los Cursos especiales teórico-prácticos que el Poder Ejecutivo creara oportunamente –preparando personal hasta tanto sean reemplazados por profesionales idóneos– y en los demás establecimientos que se fundaran en adelante; siendo requisito tener “Diploma de Profesor de Educación Física, especialidad escolar” para dictar clases en instituciones especiales y grados superiores, “Certificados de Aptitud” para impartir en las escuelas elementales o infantiles y “Diploma de Profesor Normal de Educación Física en la especialidad de deportes” para las asociaciones gimnásticas o deportivas. La razón de porqué no figura entre estos organismos la Escuela puede interpretarse en el antecedente más importante de todos los que destaca Mouchet: la Comisión Técnica encargada durante la Presidencia de Marcelo Torcuato de Alvear al Ministro de “Justicia e Instrucción Pública”, Antonio Sagarna, en 1924, que tiene como resultados directos la reapertura de la Escuela en 1925, e, indirectamente, en los albores de la década de 1930, el “retiro obligado” de Romero Brest del Instituto y, paradójicamente, la disolución de la Escuela.

El propio Romero Brest entendió en *El sentido espiritual de la Educación Física* que el principio del fin de su carrera al frente del Instituto se debió a la conjunción de los resultados de dos Comisiones Técnicas: por un lado, la de Sagarna en 1924 –que es analizada en profundidad a continuación–, producto de la gestión principalmente del Ejército; y, por el otro, la de Guillermo Rothe, Ministro de “Justicia e Instrucción Pública”, en 1931. Respecto a la primera, Adolfo Arana *responde* a tal acusación esgrimiendo que aguardó 14 años desde el Decreto de 1924 para “saltar con su libro [precisamente *El*



*sentido espiritual*] lleno de virulencia, queriendo evitar una vez más que se realice una obra útil, demostrando así que lo que pretende defender es su propia personalidad y su obra, que cree perfecta –que no tenemos en cuenta ni en bien ni en mal–, y no a la gimnasia, que es nuestra preocupación mayor, ni al Instituto Superior de Educación Física, que consideramos una institución respetable, pero que tal cuál está organizada, es inútil y onerosa” (Arana, 1938: 66). En cuanto a la segunda Comisión –integrada por, entre otros, Próspero Alemandri, “técnico muy calificado” según el propio Romero Brest (1938: 227), actor importante del desarrollo del deporte en la Argentina (Alemandri, P., 1937; Alemandri, J., 1930: 142-144)– si bien quedó trunca por el cambio de Gobierno Nacional de Uriburu a Justo (en el marco de la “Década infame”), puede afirmarse que su resultado es el proyecto de Mouchet. En ese sentido, es interesante notar la contradicción que suscita que del hecho político que desbanca a Romero Brest surge una propuesta legislativa que respeta su legado: Mouchet pondera su labor, entendiendo que fue “quien más y mejor ha hecho para orientar científicamente la educación física en el país” (1935: 18).

Previo al desarrollo del análisis de la Comisión Técnica de 1924, resulta conveniente partir de un intento legislativo precedente: en sí mismo, el Proyecto de Ley presentado por Pedro Antonio Moreno en 1923 no representa sino un alegato para la financiación y fomento de la disciplina (cf. Argentina, 1923: 2651-2653). Sin embargo, si bien esta solicitud de 1.700.000 pesos comporta una petición presupuestaria, lo interesante son los argumentos y discursos que la sustentan y que de ella resultan. Destacando “la importantísima tarea en esta faz que realiza la institución militar”, que su finalidad inmediata es “la preparación militar del ciudadano” y que, “debido al escaso número de conscriptos que se incorporan actualmente” al Ejército, pues “su propagación es reducida”, Moreno (*REF*, nº 11, 1923: 152-157) reivindica la necesidad de que la corporación militarista tenga injerencias en la Educación Física. La fundamentación de tal proposición, sostiene el autor del Proyecto, se halla en que a pesar de que el Instituto se encuentra, “teóricamente, al nivel de los más adelantados del mundo, pues posee su sistema propio, formando a base de una observación científica”, “sistema que ha merecido unánime aprobación en el Congreso Internacional de París de 1913”, y que “es el más perfecto para nuestro pueblo”, “nos encontramos con la falta de divulgación y adopción completa de sus doctrinas”. Entiende, en síntesis, que el déficit de la disciplina se halla en la conjunción de una falta presupuestaria que difunda el “Sistema Argentino” que se enseña en el Instituto –“hoy es en su clase la única escuela que tenemos en toda la República; ocupa un sitio de 30 por 100 metros, en un país donde aun no se ha

conquistado el desierto; y sólo educa 600 entre niños y jóvenes, no pudiendo atender el número enorme de solicitudes de ingreso por la estrechez de su local” (AA.VV., *RTNA*, n° 157-158, 1923: 320-321)– con el papel *irrelevante* al que parecieran estar destinados los contenidos asociados a la corporación militarista. Por ello es que identifica como principal trabajo a realizar “el de conseguir uniformidad y perfeccionamiento de sistema, y aunar todos los esfuerzos que se realizan para impulsarla con más vigor, a fin de que se propague y se generalice, a cuya finalidad se aproxima el proyecto presentado”.

Propagar la educación física en su concepto integral de moral, salud y fortaleza, hasta hacerla un hábito en cada ciudadano, debe ser una de las fundamentales preocupaciones de nuestra instrucción pública. Por ella seleccionaremos la raza y formaremos una sociedad sana e idealista capacitada para las grandes conquistas de la inteligencia en el que ha de ser nuestro glorioso futuro (AA.VV., *RTNA*, n° 157-158, 1923: 321).

El principal resultado de esta Ley, aún indirectamente, fue poner en evidencia el eclecticismo reinante y en discusión tanto al “Sistema Argentino de Educación Física” como método ortodoxo cuanto al Instituto como su reproductor y formador exclusivo de profesionales. Telón de fondo que permite la apertura de las discusiones producidas en el marco de la Comisión Técnica de 1924, la cual tiene como efectos directos la reinauguración de la Escuela y el Proyecto de Ley orgánica de Educación Física, ambos en 1925, y, como consecuencia lateral, significa el comienzo del fin de la distinción entre el Instituto y la Escuela a partir de configurar el terreno *necesario* para la sutura de sus discursos y, por ende, una reconfiguración del *nomos* del campo.

#### **4.1.1.- Un quiebre preciso: la Comisión Técnica, el Proyecto de Ley Orgánica y la reapertura de la Escuela.**

La Comisión considera que la formación de los profesores de educación física es asunto de vital importancia en toda la reforma que se inicia – Ministerio de Justicia e Instrucción Pública – *Despacho de la Comisión Técnica de Educación Física*, 1924, p. 27.

La Comisión Técnica realizada a lo largo de 1924, nombrada por Decreto el 22 de Febrero y cuyo despacho ocurre finalmente en Agosto de ese mismo año, tenía por principal función revisar los planes de estudio del Instituto, por entonces único establecimiento en funciones encargado de la educación superior en la materia, con el fin de adoptar “el sistema, método y procedimientos de educación física que convenga” (*BO*, 21/04/1924). Su constitución era de lo más variopinta: estaba integrada por profesionales del ámbito de la salud, como los doctores Tiburcio Padilla –delegado del Departamento Nacional de Higiene–, Enrique Pietranera –profesor de Kinesiterapia–, y Bernardo

Houssay –profesor de Fisiología de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires y, posteriormente, en 1947, premio Nobel de Medicina–; de la educación, como Alfredo Villalba –Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial–, Valentín Mestroni –representante del Consejo Nacional de Educación–,<sup>76</sup> y Benito Nazar Anchorena –Presidente de la Universidad Nacional de La Plata–;<sup>77</sup> de la corporación militar, como Horacio Levene –profesor de la Escuela, delegado del Ministerio de “Guerra”–, Jorge Howard –del Ministerio de “Marina”– y Arsenio Thamier –egresado de la Escuela y Director de Plazas y Ejercicios Físicos de la Municipalidad de la Capital–; y del propio Instituto, como Romero Brest.<sup>78</sup> A pesar de la heterogeneidad de su conformación y del eclecticismo de su propuesta que reúne postulados pedagógicos *escolanovistas* con otros de características nacionalistas, la Comisión pudo establecer una serie de definiciones que signan a la Educación Física y que representan una reconfiguración de la disciplina de allí en adelante: entenderla como “parte integrante de la educación general”, volverla “obligatoria para todos los escolares aptos de ambos sexos, y para los ciudadanos conscriptos mientras duren sus servicios militares” y que persiga “el perfeccionamiento de la raza, procurando, conjuntamente, el desarrollo armónico del organismo, el acrecentamiento de la salud, la formación del carácter, el cultivo y mantenimiento racional de las energías musculares y el desenvolvimiento de las aptitudes sociales y prácticas compatibles con el fin general de la Escuela Argentina”. Además se

---

<sup>76</sup> Valentín Mestroni representa en un punto la conexión entre las dos posturas que convivieron en la Comisión: era profesor de Educación Física egresado del Instituto al mismo tiempo que entendía que la disciplina debía cumplir un rol utilitarista y patriótico, similar al que postulaba la corporación militarista. Cuestión que puede verse en el discurso que pronuncia en el acto de colación del Instituto en 1910: “es necesario que propaguemos a los cuatro vientos lo que hemos aprendido, a objeto de que todo el mundo conozca la eficacia del sistema gimnástico que preconizamos”. De esa manera “habremos hecho una obra humanitaria y eminentemente patriótica. Humanitaria, pues habremos conservado un individuo para la familia, y de patriotismo, pues habremos salvado quizás un cerebro para la ciencia o una promesa para el arte o un brazo para la industria, y en todos los casos un argentino capaz de dar su vida para la gloria de su patria” (Mestroni, *REF*, n° 12, 1910: 298-299). A pesar de esta postura conciliadora, muestra un alta estima por el legado de Romero Brest, quien “fue *lo que debió ser*: el precursor, el iniciador de la práctica racional de los deportes y de la gimnasia ¡Cuan distinto sería el panorama deportivo del país, si se hubiesen seguido sus indicaciones, o por lo menos, si se hubiera estudiado y aprobado la ley que con su colaboración y la de otros educadores y hombres de ciencia se proyectó y envió al Congreso durante el ministerio del Dr. Antonio Sagarna!” (Mestroni, 1965: 179).

<sup>77</sup> Además de Presidente de la Universidad Nacional de La Plata entre 1921 y 1927, Benito Nazar Anchorena fue interventor de la UBA (1930-1931) y miembro del primer Comité Olímpico Argentino, junto con Ricardo Aldao, Carlos Martínez, Arturo Goyeneche y Francisco Beazley (cf. Torres, 2003: 8; *BO*, 25/06/1924). Cabe destacar que fue Ministro de la Corte Suprema de Justicia compartiendo cargo con el propio Sagarna hasta que sendas destituciones por juicio político durante el gobierno peronista pusieron fin a sus carreras públicas (cf. Tanzi, 2005).

<sup>78</sup> En sus comienzos, la Comisión empezó a funcionar con una composición que, un mes más tarde, es ampliada con Houssay, Pietranera, Thamier, Mestroni, Nazar Anchorena y Padilla (*BO*, 20/05/1924). Según Scharagrodsky (2011a: 459), esta se originó con representantes en su mayoría a favor de la propuesta militarista, para luego incluir portavoces de la romerista. Para ampliar sobre la Comisión Técnica véase: *MJeIP*, 1924; Romero Brest, 1939a: 303-330; 1938: 195-198; García, 2001: 48-49; Aisenstein & Scharagrodsky, 2006: 88-89; AA.VV., *REF*, n° 17-18, 1924: 85-119; *BO*, 21/04/1924; 20/05/1924.

propuso un perfil de disciplina “esencialmente educativo, higiénico y social” a través de “ejercicios físicos, fisiológicos e higiénicos, aplicados en clases metódicas de educación física”, de “ejercicios deportivos y atléticos racionales, de extensión post-escolar” y de “ejercicios físicos de carácter utilitario, profesionales, militares o de otras especializaciones” (MJeIP, 1924). Esto último representa uno de los hitos más sobresalientes que plasmó la resolución de la Comisión, al dividir la disciplina en tres componentes, particularizados, pero relacionados entre sí: mantuvo su carácter tradicional con la “Educación Física escolar”, produjo el resurgir del factor militar con la “Educación Física aplicada o de complemento” y colaboró con el surgimiento de la “Educación Física deportiva”, que comienza a ocupar un espacio progresivamente relevante en el currículum del campo.

Esta tríada produjo una segmentación de la institucionalización del oficio y de sus prácticas al establecer que “los profesores de Educación Física sean formados exclusivamente” en “el actual Instituto Nacional Superior de Educación Física” –cuyo objeto es la formación de “‘Profesores Normales de Educación Física Nacional’ en la especialidad escolar” y de “Profesores Normales en las especialidades del deporte”, teniendo a su cargo el estudio de los problemas sociales y científicos referidos a la disciplina–, en “la Escuela de Gimnasia y Esgrima, Naval y Militar” –la cual “otorgará diplomas de ‘Maestros de Gimnasia Naval y Militar’ para la enseñanza en el ejército y en la armada”–, en “los cursos especiales teórico-prácticos que el Poder Ejecutivo crea oportuno organizar” –en los que “solamente expedirán ‘Certificados de Aptitud’, los cuales habilitarán para la enseñanza a los idóneos, hasta tanto puedan ser reemplazados por personal con diploma del Instituto o de la Escuela Naval y Militar”– y en “los demás institutos especiales que se creen en adelante”. A su vez, se estipuló qué titulación deben poseer los profesionales para cada tipo de cargo:

- a) Diploma de “Profesor Normal de Educación Física Nacional, especialidad escolar”, para las escuelas normales de maestros y de profesores, colegios de segunda enseñanza, establecimientos especiales y grados superiores de las escuelas primarias, oficiales y privadas. Esta exigencia será dispensada en las escuelas elementales o infantiles, rurales y privadas, siempre que los grados en ellas estén a cargo de maestros normales nacionales, con diploma o en el caso de no existir en la localidad idóneos capacitados, y sólo mientras dure esta circunstancia; b) “Certificados de Aptitud” para la enseñanza en las escuelas elementales o infantiles; c) “Profesores Normales de Educación Física” en la especialidad de deportes, para las asociaciones gimnásticas y deportivas (MJeIP, 1924: 9).

Esta búsqueda por instituir *definitivamente* el oficio se encuentra inscripta en el argumento que sustenta la convocatoria a la Comisión, el cual juzga que la escasa

inserción laboral de los egresados del establecimiento romerista se debe o “a una despreocupación oficial por el porvenir y aprovechamiento de profesionales” o a “una manifiesta insuficiencia de esos egresados para responder a la función de educar a la salud y aumentar el vigor de la juventud” (BO, 21/04/1924). Paradójicamente, esta fragmentación al distribuir tareas y roles resultó una concentración del propio campo: ahora, más que nunca, el Instituto y la Escuela tienen objetivos comunes. En ese sentido, si bien son varios los puntos quirúrgicos que dejó la sutura entre estas dos instituciones, se destaca como una de sus principales cicatrices la puesta de relieve de la importancia de la formación profesional y de la necesidad de que existan criterios reconocidos para ello: “la formación de los profesores de educación física es un asunto de vital importancia” para “poner orden en el caos, marcando o señalando rumbos, al definir las finalidades racionales que debe perseguir la educación física, y, al mismo tiempo, expresando clara y taxativamente los medios que deben usarse” (MJeIP, 1924: 17 y 27). A su vez, la Comisión configura una suerte de deontología de la Educación Física al establecer, además de las *formas* de cómo debía ser *profesionalizado* –“en conocimientos científicos de fisiología e higiene del ejercicio físico, con relación a las diversas modalidades de los sujetos niños, adolescentes, jóvenes, adultos, cuyo desarrollo y acrecentamiento vital y muscular le serán confiados”–, los *fondos* sobre los que debe sustentarse su formación: “el profesor de educación física debe estar bien instruido”, “ha de tener, además, cualidades de educador moral” y “técnica personal de las prácticas físicas que debe enseñar” (MJeIP, 1924: 27-28).

Romero Brest, por su parte, entiende que esta serie de lineamientos generales estaban equivocados desde el diagnóstico inicial en dos puntos: el primero, en cuanto a la afirmación de que la formación de recursos no es suficiente en cantidad y, segundo, a que el empleo de los egresados no es un problema de la capacidad de formación de los docentes sino de los nombramientos en los establecimientos escolares, es decir, un problema ajeno al Instituto. A su vez, si bien coincide con la *acusación* de que los maestros diplomados de esta institución “no gravitan en el campo de los deportes”, arguye que no es parte de la misión de la institución que dirige formar recursos para ello. Justifica su postura en el proceso iniciado con el Decreto de 1898 que hace obligatoria la asignatura en las escuelas –y que no incluye a los deportes– y en la explicitación de los objetivos que el “Plan de Enseñanza y Educación Física Nacional” de 1905 establece para la disciplina.

El gran movimiento deportista que ahora se expande en el mundo entero, tiene, entre nosotros, su origen alejado, en las enseñanzas del Instituto, que nació

como el proceso de revocación de las teorías empiristas reinantes en nuestras escuelas antes del año 1898, para ser sustituidas por las ideas científicas modernas, de las cuales el Instituto es el paladín (Romero Brest en *INSEF*, 1923: 7).

Similares argumentos contra el sentido de la Comisión pueden leerse en la carta que publica la “Asociación de Profesores de Educación Física” en la revista pedagógica *La Obra* en la que sus miembros afirman que “el número de catedráticos sin título” que enseñan la disciplina demuestra “una despreocupación oficial por el porvenir y el aprovechamiento de los profesionales que el Estado costea y gradúa”, así también como impugnan toda responsabilidad de enseñanza de deportes ya que con éstos “sólo se persigue el exhibicionismo, no un fin higiénico” (AA.VV., *RLO*, nº 73, 1924: 184). Este rechazo corporativo a esta iniciativa estatal es refrendado en una nota editada con posterioridad en la misma revista en la que Pedro Franco, representante de la Asociación, esgrime que es un craso error dividir la Educación Física en tres (escolar, deportiva y militar), ya que “todo es una, los mismos fines, ya se trate de niños, de adultos o de soldados”, siendo la única variación la intensidad con que se practica (AA.VV., *RLO*, nº 85, 1924: 760).

Si bien puede interpretarse que la Comisión constituye una suerte de peligro para la *relativa autonomía* del Instituto al verse regulado externamente, Romero Brest fue políticamente correcto al agradecer su inclusión en ésta y estratégico al manifestarse “completamente de acuerdo con tal procedimiento porque es una convicción arraigada en mi espíritu que ese es el camino como podremos obtener del Poder Ejecutivo la ley de educación física que hace tiempo buscamos” (*REF*, nº 15-16, 1924: 81). En efecto, de la Comisión Técnica de 1924 resultó un año más tarde, como consecuencia directa, el tratamiento del Proyecto de “Ley Orgánica de Educación Física”, también bajo la firma de Sagarna –de hecho gran parte del escrito legislativo es copia textual de los resultados de la Comisión, y sirve posteriormente de argumentación literal para el Proyecto de Ley Orgánica de Mouchet en 1933—. Sin embargo hay una clara e importante diferencia entre el Despacho de los especialistas en 1924 y los consecuentes proyectos parlamentarios: mientras que la primera incluía la Educación Física militar como uno de los ejes principales, los segundos no (cf. Argentina, 1927; Mouchet, 1935). Para entender esta cuestión, conviene adentrarse en las propuestas y contrapropuestas que formaron parte del debate legislativo.

El planteo original esboza que es necesario preceptuar “los títulos habilitantes para la enseñanza física”, incluyéndose “los Maestros de Gimnasia y Esgrima diplomados en las Escuelas Militar y Naval de la especialidad, porque, aunque en sus planes y programas

puedan diferir de los de los institutos civiles, se tratará de detalles solamente y la finalidad general de la misma” (Argentina, 1927). Luego de los procesos legislativos correspondientes, finalmente el Proyecto de Ley de 1925 suprime el capítulo referido a la enseñanza militar por considerar que les corresponde “a los respectivos Departamentos de Gobierno la organización o la iniciativa más conforme a la índole especial que tal enseñanza debe tener en las fuerzas armadas” (Argentina, 1927). Sin embargo mantuvo el artículo 15 del texto de la Comisión Técnica referido a la “Escuela de Gimnasia y Esgrima, Naval y Militar”, aunque produciendo una modificación que signa el devenir del campo: le agrega como oficio para esos egresados, además del “para la enseñanza en el ejército y en la armada” que figuran en el original, la aclaración de que “podrán ser empleados en los establecimientos escolares civiles sujetándose a las normas de estos” (Argentina, 1927: 10). Cuestión que en definitiva explica porqué no es necesario realizar una distinción entre la Educación Física civil y militar: a fin de cuentas, y en lo que respectara a los alcances de su oficio, resultan paralelas por la unificación de sus objetivos, produciéndose así una competencia material y simbólica en el mercado laboral.

Precisamente, la otra consecuencia directa da cuenta de esa indiferenciación: la reinauguración de la Escuela, rubricada por la Comisión Técnica en su artículo 51: “créase la Escuela de Gimnasia y Esgrima Naval y Militar” (*MJeIP*, 1924). Bajo esta premisa, el 18 de Noviembre de 1924 se le encomendó a Horacio Levene, por entonces Inspector de Gimnasia y Esgrima, la organización de la segunda Escuela para que comience a funcionar a partir del 1 de marzo de 1925.<sup>79</sup> Para Levene la Escuela representa “una obra de alta significación” (Levene *et al*, 1937: 32), una institución que condensa el ideario pedagógico-político-patriótico del Ejército y cuya mayor aspiración consiste en transmitirles a los prebostes el “honor para servir con dignidad, consecuencia para demostrar hidalguía y abnegación para ir gestando al profesional argentino que haga cada vez más digna la profesión y la conduzca a sus verdaderos destinos” (en Cristiani, 1967: 75). Cabe destacar que, además de su tradicional formación en gimnasia y en esgrima, ahora la Escuela adquiere un carácter de formación integral e incorpora en su Plan de Estudios a los juegos y los deportes: entre las materias dictadas se encuentra “Anatomía, fisiología e higiene”, “Historia de la Esgrima”, “Historia de la Educación Física”,

---

<sup>79</sup> Horacio Levene ingresó en la “Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima” en 1901 (*BO*, 18/05/1901), continuó sus labores en esta primera Escuela (*BO*, 20/02/1905) y posteriormente es nombrado para dirigir segunda (cf. Cristiani, 1967: 68; *CJE*, 1977: 73-74; 135; *BO*, 04/03/1925; 26/03/1925; 31/03/1925; 17/04/1925; AA.VV., *RTNA*, nº 341, 1939: 7).

“Esgrima”, “Natación”, “Atletismo y Deportes”, “Gimnasia Metodizada”, “Gimnasia en grandes aparatos” (cf. EGEEA, 1933).<sup>80</sup>

Los efectos que tuvieron estas dos consecuencias directas de la Comisión Técnica –el Proyecto de Ley Orgánica y la reapertura de la Escuela–<sup>81</sup> hicieron que Romero Brest, quien en un principio coincidía con la realización de la Comisión por sintetizar aquellas búsquedas de una legalidad orgánica de la disciplina, posteriormente modificara su parecer al declararse contrario a la idea de permitir que egresados de la Escuela puedan dictar clases en las escuelas civiles, ya que ello volvía a la educación militarista (cf. Romero Brest, 1938: 221-244). En este sentido, puede afirmarse que, en paralelo con la persistente búsqueda por la legalidad de la disciplina, *vuelven a originarse* los discursos que ponen el énfasis en la legitimación de sus prácticas, cuyo resultado provoca, como una constante que signa a la historia del primer tercio de siglo XX de la Educación Física, que en los momentos de mayor acercamiento de las posturas romerista y militarista se produzcan las principales disputas y distinciones de la *doxa* del campo.

---

<sup>80</sup> Cabe poner de relieve que fueron docentes de esta segunda Escuela, entre otros, los mencionados Horacio Levene, Francisco Nigro y Juan Bay, además de Vito Dumas y Conrado Perón –tío de Juan Domingo Perón, Presidente argentino en los períodos 1946-1955 y 1973-1974– (Cristiani, 1967: 73). Dumas, el “Gran Navegante Solitario”, bautizado así por sus recorridos marinos trasatlánticos que le valieron reconocimiento internacional, era el docente de natación, dictando clases a su vez en el Club Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires, en la Asociación Cristiana de Jóvenes y en el Colegio Militar de la Nación (Martí Garro, 2000). Por su parte, Perón era el Profesor de “Historia de la Educación Física” y de “Gimnasia Metodizada”, de allí sus publicaciones conjuntas con Levene y Amavet *Pedagogía e Historia de la Educación Física*. Precisamente, se destacan entre los egresados de esta reapertura de la institución militar, Roberto Cristiani (autor de una reseña histórica de la institución), Samuel Borghelli (asiduo escritor en la *Revista de Tiro Nacional Argentino* y autor de bibliografía sobre scoutismo, actividad física y formación del carácter) y Alejandro Amavet (actor fundamental de la inserción de la Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata).

<sup>81</sup> Puede establecerse como una tercera consecuencia directa el intento legislativo de 1924, impulsado por los diputados Leopoldo Bard y Francisco Uriburu (h), de reeditar la Comisión Nacional de Educación Física que se había fundado post Plan de 1905, aunque este nuevo organismo estaba más enfocado al deporte que a la escuela –al punto de que se fijaba como uno de sus objetivos el de seleccionar aquellos deportistas que debían competir en los Juegos Olímpicos– (cf. Bard & Uriburu, 1924).



#### 4.1.2.- Legitimidad, legalidad y legitimación.

Si bien se mira y se reflexiona con espíritu amplio y libre de doctrinarismos absorbentes, puede afirmarse que las formas, orientaciones y bases de la educación han respondido siempre á las ideas sociales y científicas dominantes en cada época histórica respectiva – Romero Brest – *Evolución y consecuencias de las ideas doctrinarias en la educación física*, 1911, p. 5.

No entraremos en digresiones para probar a este buen señor [Romero Brest] que está en error, pero como ‘obras son amores y no buenas razones’, ahí está la historia del país que puede decir cuál ha sido la acción del Ejército en todas las etapas de su historia – Adolfo Arana – *Disertaciones, comentarios de prensa y conceptos sobre Educación Física*, 1938, p. 64.

La pretendida *legitimidad* que buscaron la Escuela y el Instituto puede observarse en distintos planos interconectados que reflejan el entramado que constituyeron los procesos de *legitimación* que se sucedieron entre las décadas de 1910 y 1930. Además de la *legalidad* previamente considerada, existieron acciones políticas institucionales, económicas y doctrinarias que manifestaron los distintos posicionamientos de las dos corporaciones dominantes. En el orden institucional, sumado a los establecimientos formadores de profesionales, también participaron, entre otros, el “Consejo Nacional de Educación” como órgano estatal o la “Dirección General de Tiro y Gimnasia” como medio de gestión desde el ámbito del Ejército. En tanto en el pecuniario, mientras el Instituto denuncia la falta de financiación, la Escuela disfruta de su época de mayor auge gracias al explícito apoyo estatal.<sup>82</sup> Sin embargo, es en el plano doctrinario<sup>83</sup> en el cual pueden encontrarse mayores elementos para reflexionar acerca del campo de la conformación profesional en Educación Física, y desde el cuál se irradian las disputas por establecer sus criterios de verdad como *doxa*.

Por constituir ejemplos significativos de los procesos que surcaron la disciplina en el período analizado, reflexionar acerca de, en primer término, las instancias de disputas directas –esto es, de aquellos casos en los que la mención de una corporación a la otra se realice nombrando explícitamente sus agentes representativos–, en segundo, sobre las maneras como conciben la construcción de saberes –lo cual apunta a repensar cómo volverlos sistemáticos para su enseñanza– y, por último, respecto a los sentidos que le otorgan específicamente a la cuestión de la profesionalidad, posibilita desentramar los

---

<sup>82</sup> Los reclamos por parte del Instituto por mayores capitales son una constante en el período. El cierre de la primera época de la *Revista de la Educación Física* o las varias mudanzas realizadas demuestran la dependencia de recursos por la que atravesó este establecimiento. No faltan las editoriales en las que Romero Brest reclama que “los legisladores nos creyeron demasiado caro al erario público” (*REF*, nº 36, 1931: 211) o en las que se queja que “la mayor parte de su vida el Instituto ha carecido del debido apoyo oficial necesario” (1938: 185).

<sup>83</sup> Si bien pueden realizarse objeciones a este uso del término “doctrina”, se designa a este plano con ese nombre haciendo caso al modo *nativo* de denominación. Cabe la salvedad, sin embargo, que se lo entiende más como “conjunto teórico de creencias comunes” que como “ciencia”.

discursos doctrinarios que fueron constituyendo la *doxa* del campo y destacar aquellos que resultaron dominantes y legitimados, para, como corolario, desarrollar en el siguiente apartado *la* cuestión política, *la* disputa del *nomos*: qué entendieron por la *razón de ser* de la Educación Física.

#### 4.1.2.1.- *Entre la doctrina y los “cien años de error”.*

Sin dudas uno de los momentos de mayor confrontación directa se produjo con la denuncia por parte de Romero Brest de la existencia de dos peligros que “amenazan al Instituto y con él la enseñanza, especialmente de la educación física escolar: el atletismo y el deportismo mal comprendidos y, en consecuencia, mal usados; y la militarización de la educación física” (1938: 221). En cuanto al primero, conviene recordar que hacia finales de la década de 1930 –momento en el cual se produce este contrapunto que en cierto sentido implica la “cesura dialógica” del período– se asienta el movimiento que aboga incorporar el deporte (y el atletismo) al currículum de la Educación Física, cuestión que deriva, a la postre, en que este contenido desplace a la gimnasia como principal de la disciplina. Cabe recordar, al respecto, los resultados de la Comisión Técnica de 1924 y el espacio otorgado al deporte, a lo cual puede sumarse la consecuente modificación del Plan de Estudios del Instituto en el que se incorpora la especialidad en “Deportes y Atletismo”.<sup>84</sup> Puede sumarse como derivado de este proceso la creación del “Departamento de Concursos y Deportes” que en 1927 se inaugura dentro del Instituto por influencia de Enrique Carlos Romero Brest (*INEF*, 1986: 19).<sup>85</sup> Respecto al segundo peligro, la militarización, Romero Brest entiende que es resultado de “luchas ideológicas” de diversa índole, como la “evidente disminución de la moralidad de las multitudes y de sus dirigentes” (telón de fondo del ideario de la “Década infame”), lo cual provoca “sentimientos que contribuyen a prestigiar la fuerza como fundamento único del orden

---

<sup>84</sup> La especialidad en “Deportes y Atletismo” del Instituto estaba destinada sólo a varones y era complementaria a la formación de profesor en Educación Física. Su Plan de Estudios se compone de materias como “Atletismo”, “Deportes”, “Ejercicios de Defensa personal”, “Organización de concursos y Prácticas de juegos”, “Higiene del ejercicio”, “Entrenamiento deportivo” y “Biometría escolar”. Cabe destacar que fue profesor de esta especialidad Federico Dickens, personaje de destacada relevancia en la “historia interna” del campo, razón por la cual el “Instituto Nacional de Educación Física ‘General Manuel Begrano’”, creado en 1939, lleva su nombre (*INEF*, 1986: 15). Paralelamente se desarrolla para las mujeres un ciclo complementario que otorga el título de especialista en “Gimnasia Estética”, cuyo currículum incluye las siguientes asignaturas: “Gimnasia Estética y Orquística escolar”, “Deportes Femeninos”, “Organización de concursos y Prácticas de juegos”, “Higiene del ejercicio”, “Entrenamiento deportivos” y “Biometría escolar” (cf. AA.VV, *REF*, nº 21, 1925: 34-37; Romero Brest, 1938). Si bien similares, esta separación entre varones y mujeres encierra a su vez una lógica de distinción de género que atraviesa toda la historia de la disciplina.

<sup>85</sup> Enrique Carlos Romero Brest fue uno de los hijos del fundador del Instituto y quien tomó la posta que dejó vacante su padre cuando se retiró del establecimiento que dirigía. Además, coordinó la *Revista de Educación Física*. Para ver los antecedentes del hijo del “padre de la Educación Física” léase Romero Brest, Enrique Carlos, 1936.

social”, sentimientos que justifican la introducción de ejercicios militares en las escuelas y que produce una confusión entre intereses pedagógicos y castrenses.

*Militarizar* la enseñanza de la educación física es implantar en las escuelas civiles la gimnasia que los militares usan para las suyas: la que les sirve para la preparación de sus maestros y para la consecución de sus objetos propios. Es, por lo tanto, la que aplican en la instrucción del soldado para hacer a éste más eficaz, desde el punto de vista del combatiente. La llamen o no la llamen gimnasia militar, tiene menor importancia ante el hecho incontrovertible de que, si es adecuada para los fines militares, no puede serlo para los fines escolares (Romero Brest, 1938: 230).

En este señalamiento taxativo subyace la intención de defender corporativamente al Instituto como establecimiento encargado de la profesionalización del oficio: resulta interesante observar que Romero Brest no refiere a los peligros que pudiera enfrentar la Educación Física sino que alerta sobre aquellas amenazas institucionales, políticas, por las que debió atravesar el organismo que él dirige. Este es uno de los puntos más álgidos de todo este debate ya que implica, en su trasfondo, una serie de argumentos y réplicas que manifiestan las concepciones sobre la política que sostiene cada corporación: mientras que la romerista entiende que los errores doctrinarios de la Escuela se deben al hecho de que eran producto y reproductores de las lógicas del Ejército, la militarista esgrime, en cambio, un fuerte personalismo en los posicionamientos del Instituto. Es decir, una disputa que contraponen si el objeto de la educación es centrarse en el interés individual o en la voluntad colectiva.<sup>86</sup> Por ejemplo, ello puede verse elocuentemente en Arana quien imputa a Romero Brest de no haber sido “capaz de formar un solo maestro que lo substituyera”, de no permitir que “nadie que se destacara”:

[...] desgraciadamente, resulta que por culpa precisamente del hombre cumbre de la gimnasia argentina, tan alto, que su ‘acción’ es ignorada por la masa del país, han salido del instituto de su dirección muy buenos abogados, médicos, etc. (como él mismo lo dice en su libro [*El sentido espiritual de la Educación Física*]), pero pocos profesores de educación física. [...] su obra, por su exclusiva culpa –lo repetimos–, ha sido nula [...] (Arana, 1938: 61-63).

Más aún, los discursos de la corporación militarista hacen hincapié en el personalismo romerista que confunde “Instituto Nacional Superior de Educación Física” con la disciplina en sí misma; a lo cuál contraponen la organización de las prácticas disciplinares en

<sup>86</sup> Cabe asentar que ello no implica reducir el análisis a concebir que todos los miembros de una u otra corporación hayan llevado *análogamente* sus prácticas pedagógicas en una u otra dirección –porque, tal como establece Thompson ninguna ideología es enteramente absorbida por sus partidarios, pues en el ejercicio educativo se multiplican los modos de realización (cf. Taborda de Oliveira, 2008: 158)–, sino que los discursos romerista y militarista son *relativamente homogéneos* entre los miembros de una misma tradición y *relativamente heterogéneos* con la otra. Más aún, tampoco implica pensar que los sujetos son actores puramente racionales y concientes ni que obran según una adhesión ciega a los designios de la estructura sino que en el período analizado los sujetos son comprendidos como resultado del *diálogo tensionado* entre centrar su educación en *lo individual* o en *lo colectivo*.

asociaciones colectivas: por caso, la “Dirección General de Tiro y Gimnasia”, desde la cual se comprende que la Educación Física debe ser útil a la “organización militar defensiva” mediante “una dirección enérgica y uniforme” que impulse la práctica de tiro y de gimnasia de todos los ciudadanos como “cooperadoras directas de la defensa nacional” (AA.VV., *RTNA*, n° 290, 1934: 23). Pueden sumarse en este sentido las palabras de Ferretto, para quien la Educación Física es “un problema mal encarado”, pues “si Jesús Cristo, omnipotente, quien solía hacer milagros ha necesitado doce colaboradores para seguir la propagación de su obra divina, ¿Por qué un simple mortal elegido para difundir la educación física en el país no saca provecho de la sabia modestia celestial?” (1938: 1-2). La referencia bíblica no se agota allí: precisamente por considerar esta condición colectiva, Ferretto propone convertir la profesión en “un verdadero apostolado, puesto que a ellos serán confiadas las generaciones que deben labrar el progreso, el bienestar y la seguridad de la Nación” (1939: 7). “Si el organizador y director omnipotente no hubiera prescindido de la colaboración de profesionales expertos”, continúa en otra de sus críticas al personalismo de Romero Brest, este “instituto de cultura física”, tan necesario habría alcanzado tiempo atrás el éxito (1933b: 13). A partir de sostener que “han transcurrido más de veinte años sin aportar el más insignificante progreso en el beneficio de la educación física nacional”, y a raíz de reprobar el “poco feliz” requisito de título de maestro normal que en esa época se pedía para el ingreso al Instituto, Ferretto aprovecha para establecer un verdadero posicionamiento doctrinario respecto a la profesión y al profesional:

con probar condiciones intelectuales suficientes llenarían perfectamente las exigencias para el ingreso al Instituto. Lo que deben exigirles, además de una preparación cultural satisfactoria, será la posición de condiciones estéticas y físicas perfectas y conocimientos teóricos-prácticos de gimnasia (Ferretto, 1939: 6).

En cambio, el principal argumento romerista contra esta postura consiste en que la inserción militarista en la Educación Física reproduce lógicas propias del Ejército antes que de la pedagogía, y que, respecto al oficio, la formación de profesionales por parte de la Escuela asimila al educador con el militar superior y al alumno con el soldado. *Volver a la Educación Física militarista constituye para Romero Brest, al decir de Tissié, “otros cien años de error” pedagógico:*

estamos ahora amenazados de volver sobre los mismos pasos ya recorridos, porque no aprendemos, y a sentir de nuevo el peso de otros cien años de error, si confiamos la enseñanza de la educación física a los maestros salidos de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército, o si transformamos nuestra

escuela civil, el Instituto, en una otra de corte y tendencias militaristas, confiando su dirección a un maestro militar (Romero Brest, 1938: 243).<sup>87</sup>

Si bien esta postura, ello no implica un rechazo a las instituciones militares en sí mismas: en reiteradas ocasiones profesores del Instituto dictaron “cursos prácticos de gimnasia fisiológica a los conscriptos de la Armada Nacional, en el período inicial de la incorporación de éstos” (Romero Brest, 1938: 209). Más aún, varios miembros del *staff* romerista participaron del “Proyecto de organización y reglamentación de la gimnasia y esgrima en la Armada Nacional” en el que se propuso que se enseñe “gimnasia metódica racional” –que consiste en una gimnasia fisiológica basada en el “Sistema Argentino” “aceptado por la Comisión Técnica”–, ejercicios de atletismo y deportivos y juegos deportivos –los cuales constituyen “el elemento principal de la educación física de la Armada”– (AA.VV., *REF*, nº 22-23, 1925: 68-69; cf. AA.VV., *REF*, nº 21, 1925: 38; *REF*, nº 24, 1926: 140-141; *REF*, nº 25, 1927: 187-188, 1927; *REF*, nº 26, 1928: 225-226; Aisenstein & Scharagrodsky, 2006: 92; Scharagrodsky, 2011a: 457).

En referencia a lo estrictamente institucional, Romero Brest (1913: 25) critica a la “Dirección General de Tiro y Gimnasia” porque entiende que adoptan un sistema gimnástico “poco definido”, en tanto que propone que se conserven las divisiones entre el Ejército y la Educación Física, manteniéndose “sus principios y su espíritu, en sus respectivos medios y no sobrepasen sus lógicos límites de acción” (1938: 232). Más aún, puede interpretarse que se procura que perduren las fronteras entre la institución que dirige y el Ejército, temor fundado básicamente en los resultados del proceso iniciado con la Comisión Técnica, por el cual el Instituto tuvo que modificar su propio Plan de Estudios debido a “injerencias externas”. Delimitación que refleja, en última instancia, la intención de Romero Brest por cercar *lo propio* de *lo ajeno* de la disciplina, y que habilita a pensar que existe un esfuerzo por establecer los márgenes del campo.

En definitiva, el peligro que alerta Romero Brest es doble: por un lado, estriba en que “la escuela no puede ser militarista” sino que “debe contribuir a satisfacer necesidades sociales superiores, porque debe buscar el perfeccionamiento por definición; no puede albergar, *so pretexto* de necesidad social actual, una idea que es evidentemente retrograda” (1914: 11; cf. Romero Brest, *REF*, nº 36, 1915: 89-95; 120-129); y, por el otro, que se substituyan los profesores civiles egresados del Instituto por maestros militares

---

<sup>87</sup> Los “cien años de error” a los que alude Tissíé refieren a la influencia del militarismo en la formación de la educación física francesa a lo largo del siglo XIX, historia que puede seguirse en las publicaciones de este fisiólogo en la *Revue Scientifique* (1900, nº 13, nº 14 y nº 19). Estas ideas fueron, a su vez, expuestas en el Congreso internacional de Educación Física, realizado en París en 1913, al cual asistió como representante argentino Romero Brest (cf. 1913). Puede seguirse el uso en Argentina de esta analogía en Romero Brest, *EMEC*, nº 389, 1905: 862; *REF*, nº 36, 1915: 89-95 y 129-135; Durán Gauna, *REF*, nº 36, 1915: 136-138.

diplomados por la Escuela, quienes “aplican una cartilla de ejercicios gimnásticos improvisados y aconsejados para soldados, en reemplazo de un sistema científico de ejercitación racional, enseñado por el Instituto desde hace más de 30 años” (1938: 223). Aquí la referencia es a la *Cartilla de Gimnasia Metodizada*, escrita por Horacio Levene y editada por la “Dirección General de Tiro y Gimnasia” en 1938, y de la cual surge el libro *Gimnasia Metodizada*, del mismo autor, principal obra “doctrinaria” de la corporación militarista por aquellos tiempos (distribuida a su vez en fascículos en la *Revista de Tiro Nacional Argentino* entre 1939 y 1940).

Por su parte, Arana distingue aquellos egresados de la Escuela en que, a diferencia de los del Instituto, *sí* tuvieron una larga formación de “clases técnico-científicas no unilaterales”, “profundizando los conceptos básicos de la Educación Física en todos sus ciclos” (1938: 62). En síntesis, mientras que en el sentido romerista “todo procedimiento militar repugna a la educación escolar” (Romero Brest, 1914: 25), para la postura militarista la Educación Física “debe tener como norte” y responder a la “única finalidad” de ser “*la mejor preparación para la guerra*” (Embrioni, 1937: 21); lo cual permite interpretar que las disputas no era tanto por las nociones individuales que cada agente transmite sino más bien por las doctrinas, es decir, por los sistemas de pensamientos que guían cada ideario. En ese sentido, puede observarse cómo este diálogo tensionado refleja los intereses estratégico-políticos y epistémicos de lo que representa tanto para el Instituto cuanto para la Escuela la cuestión de la tradición (lo cual permite además interpretar cómo cada establecimiento conceptúa al otro): en tanto uno se apega a los designios de la dirección de un proyecto teórico particular, en donde el conjunto sigue la guía de un individuo investido de propiedades otorgadas que funda un “Sistema Argentino” cuyos partidarios cumplen, una suerte de *adalid* con un *séquito de paladines*; la otra invierte la lógica, la despersonalifica, y en vez de poner el acento en el individuo destaca a una institución, en la que cada miembro integrante acepta el gobierno de un ideal superior que trasciende la propia voluntad, respondiendo más que a una argumentación racional a una continuidad colectiva y a intereses comunes. Lo que subyace a estas posturas es, en última instancia, la relación de los profesionales y de las instituciones con la política y, complementariamente, el vínculo de éstos agentes con el poder. En otras palabras, estos posicionamientos desnudan la concepción ética que cada cual sostiene, o, más precisamente, cómo conciben la “ética profesional” –esto es, la relación del Profesor de Educación Física consigo mismo y su oficio– que reproducen.

Esta afirmación se complementa con dos puntos claves que se corresponden con las búsquedas por la legitimación política de la Educación Física en el período analizado: la

cuestión de cómo justificar los quehaceres profesionales a partir de conocimientos sistemáticos y la de cómo se conciben las prácticas del oficio en sí mismas. Así, “cientificidad” y “profesionalización” constituyen dos vertientes de un problema análogo que entraña adentrarse en el entrelazamiento de *nomos* y *doxa*, esto es, en las relaciones que se establecen entre aquella ley fundamental constitutiva del campo –que es a su vez su principio de (di)visión– y el conjunto de presupuestos cognitivos y evaluativos que los agentes poseen y aceptan implícitamente por el hecho de pertenecer a ese campo (cf. Galak & Gambarotta, 2012). En otros términos, el entramado relacional que compromete la relación subjetiva del profesional con las estrategias objetivas de la profesión.

#### 4.1.2.2.- *Entre la ciencia y la utilidad.*

Son muchos los profesionales que se dedican a difundir la cultura física, pero son muy pocos aquellos que se han profundizado en los conocimientos indispensables. Algunos se dedican a la enseñanza del mismo modo que otros se desempeñan para aprender a tocar el piano... de oído – Escipión Ferretto – *La Cultura Física y los maestros de Gimnasia y Esgrima del Ejército*, 1933b, p. 29.

¿Quién podrá prescindir del maestro en la resolución de un problema, que así es también un arte científico? – Enrique Romero Brest – *Discursos pronunciados por el Director General de la Confederación Nacional del Magisterio*, 1914, p. 4.

Respecto a la “cientificidad”, si bien sigue manteniéndose el criterio bio-médico-fisiológico originario como principio *último* de verdad, se produce el pasaje de aquella argumentación inicial analizada en el libro primero que indica que el Sistema Educativo destina a la Educación Física al lugar de complementaria de la formación de la identidad nacional y del *ideario pedagógico integralista*, hacia la búsqueda por justificar la disciplina como herramienta beneficiosa *en sí misma* para el individuo y para la sociedad, capaz de generar conocimientos particulares demostrables empíricamente. Esto es, si bien en ambos hay una lectura política que destina la Educación Física a un rol utilitario, la (supuesta) posibilidad de construir *conocimientos científicos propios* permite interpretar el vuelco hacia la intensión de *pensarse a sí misma*.<sup>88</sup>

---

<sup>88</sup> Puede interpretarse que aquí se encuentra la génesis de dos procesos que signan la Educación Física argentina de la segunda mitad del siglo XX: por un lado, esta constante de justificar las prácticas disciplinares a raíz de conocimientos científicos condujo a que algunos profesionales hayan pretendido construir una ciencia *de la* Educación Física; y, por el otro, a que en reiteradas oportunidades, aunque con distintas intensidades, muchos hayan querido encontrar una suerte de identidad *esencialista* de la disciplina. Respecto a los primeros, puede afirmarse que ello es producto de la importación desde Alemania de los postulados de Carl Diem, quien se empeñaba por que se prestara a la Educación Física el reconocimiento de “ciencia deportiva”; disensión que condujo, en Europa, a la actual coexistencia de dos modelos de cuño marcadamente cientificista: el de las “Ciencias de la Actividad Física y el Deporte”, forma predominante y predominantemente relacionada con el rendimiento deportivo y la salud orgánica, y el de una “Ciencia de la Motricidad Humana”, vinculada con las neurociencias como fundamento de una educación psicomotriz, de corte cognitivista o neoconductista. La visita de Diem a la Argentina en la década de 1960 (cf. Diem, *RTNA*, 1936: 44-48; Diem, 1953; 1966; *MEyJ*, 1961) plasmó esos ideales en algunas instituciones nacionales que, hasta la actualidad, proclaman la necesidad de una “Ciencia de la Educación Física”. En cuanto al segundo proceso, cabe destacar que la primera investigación sistemática y colectiva sobre la disciplina llevada a

En paralelo al inaugurador gesto (sobre)reflexivo que significa sumar como objetivo del Instituto, además de la formación de profesionales, la “reforma científica de la Educación Física” –con la consecuente apertura del Laboratorio de Fisiología, indicada en el capítulo tercero–, se produjeron una serie de discursos que procuraron encontrar en la ciencia la justificación de la disciplina. En este sentido, la figura de Romero Brest es representativa de ellos, pues su pretensión de que la Educación Física adoptara un método científico específico (como era el “Sistema Argentino”) fue ampliamente difundida y aceptada (cf. 1909c; 1939d; Joan, *REF*, nº 4 y ss., 1922; Romero Brest, *REF*, nº 9 y ss., 1923; Romero Brest (h), *REF*, nº 17-18, 1924: 149-157). Específicamente, postula, sin abandonar un marcado dejo positivista, renunciar al empirismo como único medio racional para llevar adelante las prácticas, estableciendo que no todo “cientificismo” implica progreso sino que debe realizarse “humanitariamente” sin desconocer los peligros que ciertos conocimientos pueden generar, al mismo tiempo que pretende que se prescindan todas las indefiniciones doctrinarias que se llevan a cabo en nombre de la disciplina.

Todo lo que pertenece en realidad a la escuela debe llevar el sello científico [...] (Romero Brest, 1914: 8).

La clase de ejercicios físicos es el medio más metódico, continuado y racional que puede usar el educador para conseguir el perfeccionamiento orgánico y funcional de sus alumnos. [...] Científicamente, una clase racional consiste en producir una serie de efectos fisiológicos y psicológicos sobre los sujetos, mediante el trabajo muscular (Romero Brest, 1933a: 195).

La actividad física, para que sea benéfica, debe ser racionalmente intensa, repetida y ejercitada con orden, método y disciplina [...] (Romero Brest, 1938: 63).

La educación física no es ya cuestión de empirismos groseros al alcance de todos, sino de conocimientos científicos bien especializados (Romero Brest, 1938: 233).

La ciencia favorece el progreso indudablemente, y es un factor primordial de la felicidad humana, cuando la cultivan los espíritus elevados y se le suprime, en sus aplicaciones, toda forma de egoísmo individual o colectivo. Pero es elemento de destrucción terrible, si no la atempera y encarrila un sentimiento de humanidad, llámese religión, moral, justicia, belleza (*INSEF*, 1923: 10).

[...] el Instituto ha sido el propulsor de la llamada ‘reforma científica de la educación física’ en el proceso evolutivo de esta disciplina en nuestro país. De modo que sus propósitos prácticos se han orientado, precisamente, hacia estos dos desideratums: preparar profesores con conocimientos científicos y sentido

---

cabo en una Universidad argentina se tituló, precisamente, “Educación Física: identidad y crisis” (Candrea *et al.*, 1994), la cual representó un punto de inflexión en la historia interna de la carrera en la Universidad Nacional de La Plata. Sobre la cuestión de la identidad disciplinar con una mirada crítica confróntese con Crisorio, 2003 y Galak, 2008.



espiritualista, y crear un sistema propio de educación física adaptable a nuestras escuelas (Romero Brest, 1938: 74).

Esta intención de generar conocimientos científicos *desde* la propia Educación Física implica tener por efecto romper con lógicas tradicionales naturalizadas y reproducidas: abandonar tanto aquellas inherentes a la educación en general, como constituye el pasaje de una aristocracia a una meritocracia –o, en los términos del propio Romero Brest, de una “aristocracia de la sangre” a una “aristocracia del saber”–, cuanto escaparle al “conocimiento científico sin ideales” que produjo un “utilitarismo frío” y que “engendró la doctrina de los fuertes contra los débiles” (Romero Brest en *INSEF*, 1923: 10). Esto último, el rol utilitario y aún instrumentalista, muestra un interesante punto que, en principio, parece asemejar los argumentos de los miembros del Instituto con los de la Escuela pero, aunque de manera tenue, los distingue: mientras que para los primeros la disciplina contribuye a nivelar a los alumnos, para los segundos ese científicismo permite que el más fuerte sea aún más fuerte. Así lo entiende Romero Brest, para quien la “idea directriz” del Instituto consiste en forjar la “orientación espiritual de la enseñanza” como elemento fundamental de la disciplina, a diferencia de un establecimiento como la Escuela que “debe ser necesariamente de aplicación utilitaria a las necesidades prácticas y esencialmente instintivas, animalianas [*sic*], de la preparación del soldado”, pues en última instancia “la espiritualización de su enseñanza es quizás un problema que no se ha propuesto, ni tampoco cabe en sus propósitos” (1938: 234). Utilitarismo que también se encuentra especificado, además de como “utilitarismo frío”, como un “utilitarismo profesional” que muchos maestros transmiten: según Romero Brest, muchos docentes reducen a la Educación Física a “agente para la salud” o como “medio para la lucha para la vida”, y pocos ven en sus contenidos “los medios de intensificar los procesos de la inteligencia, y menos aun la consideran como un factor de estética espiritual o de ética de la vida” (*REF*, nº 36, 1931: 209).

Por su parte, los discursos de la corporación militarista también esbozan la utilización de criterios científicos. Sin embargo, la justificación de las acciones que la Escuela realiza se diferencian de las del Instituto en que muestran un sentido utilitario y fisiologista basado en un científicismo *más* práctico que teórico, *más* empirista y positivista (cf. Ataide, *RTNA*, nº 294, 1935: Abecasis, *RTNA*, nº 298, 1935: 73). Ello puede observarse en los sentidos sobre la formación profesional de los *prebostes*: los alumnos de la Escuela siguen un “programa práctico” de “clases progresivas y razonadas de gimnasia metodizada” que se organizan según los “efectos fisiológicos” que generen, resultados que configuran las ejecuciones que deben realizar –“progresión y método de ordenamiento y trabajo” que va

“de lo individual a lo colectivo”– y que permiten la clasificación de los futuros maestros según “estadísticas o fichas biométricas”, las cuales son “de sumo interés para la investigación científica” que se realiza en la Escuela (AA.VV., *RTNA*, nº 267, 1932, 50-51). De allí que la corporación militarista ponga de relieve a la gimnasia, aún por encima de la propia “Educación Física” (baste ver el nombre de la institución): si se comprende que conceptualmente la gimnasia tiene por características la intencionalidad y sistematicidad de sus ejercitaciones (Giraldes, 1998; 2001), entonces no resulta extraña la apreciación de que ésta constituye la principal manera de educar el movimiento, pues procede “con criterio científico”, agrupa “los movimientos por categorías”, los dosifica “para irlos brindando al organismo de acuerdo a las circunstancias y a sus necesidades psico-físicas” (Levene *et al*, 1944: 19).

Sin embargo, antes de continuar, cabe la digresión que esa manifiesta intención de justificar las prácticas de la Educación Física mediante conocimientos científicos generados *desde* la disciplina signa su “historia interna” como una constante que la atraviesa, pero que, precisamente por concebirse instrumento *de* o herramienta *para*, no despega sus sentidos, prácticas o discursos del rol de secundaria o accesorio. En tanto no supera las dicotomías en las que está inserta, producto de los dualismos que la constituyen pero también reproductora de los principios de (di)visión propios de su ley fundamental, no logra concebir un criterio “propio” que llene de contenido el vacío conceptual que supone (auto)proclamarse “científica”.

Ahora bien, cerrado este paréntesis, para sintetizar, de estos contrapuntos entre las posturas romerista y militarista resulta evidente que los criterios científicistas que cada establecimiento utilizó para justificar las prácticas profesionales, coincidiendo con la premisa de fundamentarse en conocimientos racionales sistemáticos pero distinguiéndose en sus objetivos, reflejan la relación entre los presupuestos cognitivos y evaluativos que transmitieron los egresados de la Escuela y del Instituto con la propia profesión, evidenciando a su vez las disputas simbólicas por imponer su criterio de verdad como dominante. En otras palabras, el modo de argumentar la enseñanza de saberes arroja relevantes elementos para observar el entrelazamiento del *nomos* y la *doxa* del campo de la Educación Física argentina; cuestión que, al complementarse con el análisis de las conceptualizaciones sobre qué es la profesión y qué la “Educación Física”, posibilita que surjan, del “entre” de los procesos de legitimación, las respuestas a *qué es ser profesor de Educación Física* en el contexto del período analizado.

#### **4.1.2.3.- Entre la profesionalidad y la profesión.**

No repetiré banalmente que el maestro es la llave y el resorte, el yunque y el martillo, pero si me atrevo a expresar mi opinión que en el problema del maestro lo más urgente y lo más importante es todo aquello que se refiere a la dignidad profesional, a la estabilidad, a la confianza y al amor a la profesión. Lo demás viene solo, cuando todo esto es una realidad, impulsado por la fuerza colectiva dignificada y más fuerte por ello mismo, en sus derechos y en sus deberes – Enrique Romero Brest – *Discursos pronunciados por el Director General de la Confederación Nacional del Magisterio*, 1914, p. 5.

En cuanto al oficio, resulta interesante comenzar por una suerte de estado de situación que realiza la corporación romerista a principios de la década de 1910 acerca de la necesidad de reemplazar las antiguas maneras de instruir por modernos sentidos pedagógicos. La mayoría de las críticas recaen en una supuesta “falta de profesionalidad” producto de que muchos docentes, sean formados en el ámbito militar o sean maestros normales sin preparación específica (cf. Romero Brest, 1913: 15), consideran el rol de la disciplina como “simple agente de adiestramiento muscular” o como “medio para acrecentar la capacidad pulmonar” y así “asegurar la salud de los necesitados” (Acenarro, *REF*, nº 2, 1913: 76). Precisamente, la conjunción entre déficit en la formación profesional y la emergente institucionalización de la misma provocan diversos discursos acerca de *qué es ser profesor de Educación Física*, pero, otra vez, con distintos sentidos y propósitos según cada establecimiento. Continuando con el posicionamiento romerista, la legalización y legitimación que produjo la fundación del Instituto como organismo *estatal* dedicado a la educación superior de la disciplina supuso una respuesta al pedido de “que el gobierno prepare é instruya la falange de educadores que han de hacer y de dirigir todo esto, conscientemente, abnegadamente” (Romero Brest, 1904: 138); imbricación entre la política y lo político cuyo objetivo último implica “uniformar la acción de los agentes escolares, por una parte, y los medios de propagación externa por otra” y, como consecuencia, que se adopte “una orientación científica y social uniforme en los métodos y en los procedimientos” (Acenarro, *REF*, nº 2, 1913: 82), tal como el “Sistema Argentino”.

El principal elemento que evidencian los discursos romeristas para solucionar las carencias formativas consiste en poner el eje de la discusión en el rol pedagógico de los profesores de Educación Física: si hasta la década de 1910 “la preparación técnica de un ‘profesor de gimnasia’ era poco menos que nula”, y “bastaba no ser apto para dictar ninguna otra materia para ser, por exclusión paradójica, considerado bueno y capaz como profesor de gimnasia” (AA.VV., *REF*, nº 8, 1910: 65); entonces, el nuevo profesional, siguiendo la reforma que el Instituto introduce, “debe ser un verdadero educador y no solamente un simple cultor aficionado del arte gimnástico”, pues “el que solamente ha descollado en la práctica gimnástica sin contar con otra preparación apropiada, no reúne

las aptitudes suficientes para enseñar, y para dirigir el desarrollo biológico de los niños” (Romero Brest, 1933a: 158).

Se comprende que el profesor de esta especialidad, además de estar instruido en conocimientos fisiológicos, biológicos y psicológicos, *debe ser un pedagogo*: el “maestro de cultura física ha de ser un fisiólogo y un educador en toda la extensión de la palabra y no un simple conductor de niños en los juegos infantiles” (Romero Brest, 1913: 18); “el ideal del profesor de educación física” es entonces poder unir la “preparación profesional del pedagogo, el conocimiento suficiente de la biología y de la mecánica humanas” para concebir, al decir de Demeny, un “ingeniero biólogo”,<sup>89</sup> “sutil y observador, ecuánime y sereno, paciente y modesto”, un “maestro-psicólogo”, aunque conservando su especificidad (AA.VV., *REF*, nº 8, 1910: 68). En definitiva, para Romero Brest este tipo de docente es “doblemente maestro: primero por la orientación general de sus estudios especializados; y, segundo, por las bases esencialmente pedagógicas que caracterizan su especialización” (1938: 209).

Un profesor de educación física es, ante todo, un educador, un verdadero educador, no solamente un gimnasta a la vieja usanza escolar o profesional. Esto quiere decir que su preparación científica o profesional está fundamentada y orientada en los conocimientos y aptitudes necesarios para modelar la personalidad psíquica del niño, más que para obtener solamente la fortificación muscular, deportiva o atlética (Romero Brest, *REF*, nº 36, 1931: 246).

Como puede observarse, esta empresa política que supuso la reforma científico-pedagógica romerista implica romper con ciertas lógicas tradicionales arraigadas que están asociadas a que el profesional, sumado a conocimientos didácticos específicos, debe poseer un *saber-hacer* técnico instrumental que le posibilite mostrar las actividades a sus alumnos. Esta característica se apoya, a su vez, en investir al docente de la condición de “ejemplo”, condición que, cabe destacar, comparte con todas las disciplinas educativas ya que se encuentra, como sostienen Pineau (2001: 34-35; 1996; 1997) y Alliaud (1994), en la base de los procesos de escolarización. Postura que, en cambio, defiende la corporación militarista, para la cual el “maestro de gimnasia”, además de poseer “los conocimientos teóricos y prácticos imprescindibles para poder desempeñarse con eficiencia” (Argentina, 1955: 6), debe “predicar con el ejemplo”, pues “su ejemplo de actividad, corrección, energía mensurada, apostura, etc., debe ser constante

---

<sup>89</sup> Este concepto también es retomado por Fernando de Azevedo, pedagogo brasileño que influyó de sobremanera en la disciplina de aquel país, quien, en “Papel del moderno profesor de Educación Física”, explica que “un educador debe ser además de experto psicólogo, un ‘ingeniero biólogo’, teóricamente documentado y de una competencia técnica por encima de toda crítica” (de Azevedo, *REF*, nº 10, 1923: 90). Sobre la relación entre Fernando de Azevedo y la Educación Física brasileña véase Branco Fraga *et al*, 2011 y Soares, 2008.

preocupación” (DGTG, 1938: 16). En definitiva, “que el personal instructor posea los conocimientos teóricos y prácticos imprescindibles para poder desempeñarse con eficiencia” (REFTA, 1955: 6). Cabe aclarar, sin embargo, que esto no implica que el ideario romerista no conciba que el profesional no deba ejemplificar sus enseñanzas con su conducta sino más bien que la distinción con la predica castrense se halla en que su rol como docente, o las enseñanzas que transmite, no funcionen para ejemplarizar, esto es, para moralizar. Dicho de otro modo, al incorporar un sentido espiritual a las bases del “Sistema Argentino”, Romero Brest establece que el maestro debe actuar como “ejemplo personal” frente a sus discípulos sin que esto implique coacción de sus respectivos espíritus (1938: 20), es decir que *debe ser más* que un transmisor de un *saber-hacer* correcto y *más* que alguien que posee un “saber práctico práctico”.

No basta que cada profesor egresado de nuestra escuela posea las aptitudes y las cualidades de un educador si no ha de ponerlas en acción como guía de toda su vida de maestro, dentro o fuera de las escuelas [...], procuramos siempre destacar el papel que los sabios e investigadores han tenido como factores de la civilización progresiva de la humanidad, por su espíritu y por sus ideales humanistas [...] (Romero Brest, 1938: 35-38).

Cabe remarcar que la toma de posición frente a cómo concebir el *saber-hacer-técnico* en la formación superior establece una diferencia axiomática entre la Escuela y el Instituto, constituyendo a su vez una potencial herramienta para reflexionar acerca del entrelazamiento del *nomos* y la *doxa*, pues este “saber práctico práctico” distingue el *suelo de creencias comunes* sobre el que se sostienen ambas corporaciones –ya que (re)configura todos los discursos del campo, aún aquellos propios de su ley fundamental–, permitiendo observar sus intereses y consecuentes disputas. *Saber-hacer-técnico* que solapa, por un lado, una *sobrevalorización* del cuerpo en tanto organismo biológico y de las habilidades motrices (tales como la velocidad, la coordinación, la resistencia, la fuerza, entre otras) y, por el otro, una vinculación con el disciplinamiento. Precisamente sobre esto último recae el análisis, ya que muestra las divisiones taxativas entre las posturas de la Escuela y la del Instituto: puede observarse en el contexto del establecimiento militar una relación de autoridad tanto entre el educador y el educando –o, en otros términos, entre el que sabe y el que no– cuanto en la violencia simbólica que implica la inmutabilidad de un poder siempre en manos de un superior –o, más precisamente, la superioridad tanto de una doctrina definida extemporáneamente cuanto de un contenido pedagógico que gobierna, aún por sobre la voluntad de quien lo transmite–. Respecto a la cuestión de la relación entre profesor y contenido, que también refleja una relación de autoridad, pueden expresarse dos citas que encierran lógicas que se vinculan con el

disciplinamiento: por su parte, Levene explica que “en la manera de transmitir un ejercicio, estriba su resultado. La voluntad, el placer y el entendimiento que el educando pone al servicio del enseñante, son fundamentales” (1939: 40), por lo cual se observa que la superioridad del docente o del contenido resultan *esenciales* para el aprendizaje.

En otro sentido, Argerich esgrime, a partir de su experiencia como maestro del Ejército, que existe un “dualismo ideológico” entre los miembros de esa institución: por una parte están quienes prefieren desarrollar la “mecánica del ejercicio” y, por la otra, aquellos que priorizan la “higiene de las ejercitaciones”. La primera puede ser aprendida por mera observación ya que son de “fácil adquisición” (aún para “cerebros poco evolucionados”), en tanto que la segunda requiere, en cambio, “personas competentes y aptas científicamente” para “dirigir con las palabras” las actividades físicas (1918: 15). Si bien distintas, ambas maneras de comprender la tarea del profesional redundan en el disciplinamiento con que conciben la educación que imparten y la preeminencia con que interpretan el rol del docente o el contenido a enseñar por sobre los intereses o las voluntades del aprendiz.

A su vez, en la obligación de vestir uniformes para dictar las clases de Educación Física –“el maestro concurrirá siempre a clase de gimnasia con el traje correspondiente” (*DGTG*, 1938: 16)–, en el “¡Firmes!” con que deben comenzar cada ejercicio o en la explícita concepción que la principal acción que los “instructores” deben llevar a cabo es disciplinar al alumno (cf. Embrioni, 1937: 177; Argentina, 1955; Borghelli, 1928; *DGTG*, 1934, 1938), pueden observarse distintos elementos que permiten entender el disciplinamiento al que estaban sometidos los *prebostes* y el cual deben reproducir una vez egresados de la Escuela.

Un *saber-hacer* que apunta al conocimiento práctico de cómo realizar y cómo mostrar la actividad, pero que a su vez debe corresponderse con una “conciencia profesional” que implica que el docente sepa lo que está enseñando, además de cómo práctica, como teoría. Esto es, si bien se prioriza una lógica práctica, ello no reduce la educación a la mera ejecución: “estamos contra el maestro que deja hacer, que no educa, que no orienta” (AA.VV., *RTNA*, nº 299, 1935: 78).

No siempre los ejecutores de ejercicios difíciles, son los maestros más eficaces en su enseñanza; pero esta capacidad se constituye en ejemplo y en forma objetiva, logrando con su ayuda que el discípulo consiga interpretar puntos oscuros de la explicación teórica del ejercicio. El profesional del Ejército posee estudios llevados a cabo durante un internado de tres años como aspirante en la Escuela de Gimnasia y Esgrima. La adquisición del conocimiento y la capacidad práctica le dan a su egreso la autoridad que más tarde le ha permitido desempeñarse en su misión (AA.VV., *RTNA*, nº 332, 1938: 29).

Ante la pregunta de qué tiene que saber un maestro de esta asignatura, Levene se responde, siguiendo en esto a Ling, que “el verdadero maestro de gimnasia es el que ha llegado a tal *por propia vocación, dedicando a dicha enseñanza todas las energías de su vida*”, quien, basando su “autoridad en la bondad de sus estudios sobre Pedagogía, Anatomía, Fisiología, Higiene, Metodología y Psicología”, debe conformar “una sólida conciencia profesional”: “por su conducta y sus hábitos de vida, ha de merecer el honroso y clásico título de *preceptor*, así como su preparación atlética y conocimiento de las reglas gimnásticas completarán su capacidad de *instructor*” (Levene *et al*, 1944: 13). Resulta interesante destacar que este sentido de “vocación”, que se haya presente en los discursos sobre formación de maestros en todas las ramas educativas (Alliaud, 1994; Tenti Fanfani, 2011; Pineau, 1997), implica la demostración de cualidades morales específicas y un *sacrificio* no-racional a un fin trascendente superior, generalmente justificado en un accionar “por amor a”.

Por el contrario, el posicionamiento romerista procura que los profesores en Educación Física, más que disciplinadores, sean *gobernantes* de la educación: “para dirigir racionalmente la cultura física de la niñez”, se esgrime desde el Instituto, “no basta ser personalmente robusto, ni es necesario tener la voz de trueno, sino más bien es necesario poseer conocimientos científicos y pedagógicos precisos de los efectos y de los modos de aplicación de los agentes físicos que se ha de manejar” (AA.VV., *REF*, nº 8, 1910: 66). Respecto al rol de autoridad entienden que “es de suma importancia no aplastar el ánimo de los alumnos, cohibiéndolos con gritos de enojo, ni con repeticiones inútiles” sino que “la rigidez para una acción uniforme, la disciplina para el orden y la atención” se consigue con expresiones a “voz clara y precisa”, y con “entendimiento del que debe obedecer, que lo encarrile en un verdadero raciocinio sin automatismos del sentido” (Gordon, 1914: 26-27).

Puede decirse que la práctica ha demostrado que el gobernante de la escuela, es decir, el que domina la niñez, dispone de las voluntades y de los pensamientos y los hace funcionar a su arbitrio sin violencias y sin esfuerzos. Todos sienten y piensan como lo quiere el maestro de la niñez (*INSEF*, 1923: 8-9).

Los distintos posicionamientos frente al rol de autoridad manifiestan una relación de los profesionales para con la ética en dos sentidos yuxtapuestos: en el vínculo con la moral y en el nexo con el oficio. Respecto al primero, históricamente se ha argumentado la introducción de la Educación Física al Sistema Educativo en gran medida gracias a concebirla vehículo de la instrucción moral, lógica que se emparenta con la que pone en práctica el *saber-hacer* a partir de constituirse en un *saber-hacer-correcto*. La introducción

de los juegos como contenido específico de esta disciplina representa una muestra de ello –tal como se establece en el capítulo primero en referencia a la Ley 1.420 y a los postulados progresistas de Spencer–, pues se justifica por los “beneficios morales” que su enseñanza transmite. Moralidad que a su vez reproduce, por los mecanismos propios de la educación, los procesos socio-históricos de (di)visión del orden social, lo cual implica que, además de enseñar *una moral correcta y contemporánea*, los profesores la incorporen, para así volverla ética de su oficio.

En este sentido, no sorprende que los discursos del período reflejen la intención de que se utilice ese presunto “gusto” o carácter de “ameno” de las clases de la disciplina para justificar su introducción dentro de la educación formal, pues se entiende que allí donde reside lo placentero se potencia la posibilidad de aprendizajes. Romero Brest, atento a esta cuestión y a tono con los postulados *escolanovistas*, esgrime que “el mayor castigo que puede infligirse a un alumno” es “privarle de sus clases de ejercicios físicos”, por ello “el profesor de educación física es siempre esperado con gusto” (1938: 209). Esta característica, lejos de suponerle sólo un beneficio, implica también la responsabilidad de constituirse en guía de sus discípulos, en ser ejemplo para sus aprendices: según su concepción, aquellos valores morales que el profesional pone en juego en sus clases de Educación Física constituyen la base de todo aprendizaje moral de los alumnos. En otras palabras, las moralidades y valores culturales que la disciplina transmite deben reproducir una suerte de *ética espiritual*,<sup>90</sup> que conllevan que tanto el educador cuanto el educando aprendan a distinguir lo correcto de lo incorrecto, sea acerca de la técnica de ejecución o sobre los sentidos de su ejercitación.

[...] porque el verdadero educador actúa con el ejemplo de su cultura, que se le presupone, por su fuerza moral, por su magnetismo personal; condiciones que emanan todas de su espíritu y no de su inteligencia o de su saber, los que bien poco significan si no han sido antes estructurados en la cultura de su personalidad (Romero Brest, 1938: 15).

En el educador, este grado de espiritualidad es esencial [...]. Así es como el educador no espiritual actúa ingenuamente, sin sospechar siquiera de la unilateralidad de su obra, sin darse cuenta y sin dudar un instante de la posibilidad de un error en su orientación. Si se trata de un profesor de educación física se siente complacido si produce un atleta o un campeón, y, tal vez, cree de buena fe que su labor es intachable. Pero, es evidente que este tipo de profesor no es realmente un educador, un forjador de personalidad y, en consecuencia, del todo vital de sus alumnos, sino solamente el domador de una bestezuela inteligente (Romero Brest, 1938: 8).

---

<sup>90</sup> La cuestión de las concepciones sobre el sentido espiritual de la Educación Física ponen en debate la relación de lo individual con lo colectivo, razón por la cual son profundizadas en el capítulo quinto sobre “sujeto”.



Por su parte, los intereses que divulga la Escuela respecto a la moralidad apuntan también a que sus egresados se constituyan en ejemplo y vehículo del disciplinamiento. Esto es, puede interpretarse que la corporación militarista entiende que la regulación del docente a través de un *dominio de sí mismo* garantiza un mejor ejercicio de la disciplina sobre los alumnos; debiendo matizar los rasgos de rigurosidad mediante una “fuerte inclinación afectiva” hacia el educando (Levene *et al*, 1944: 13). En otras palabras, “además de conocer perfectamente lo que debe enseñar” y emplear “todo su celo en la lección” dictándola “con entusiasmo”, es necesario que el docente se dirija a los alumnos “con suave firmeza” (DGTG, 1938: 15), que el maestro sea “comprensivo y capaz, vaya hacia el niño con cariño, suavidad e inteligencia, modelando su cuerpecito”, le enseñe “a tener confianza en sí mismo, a sentirse alegre y contento a través de su fortalecimiento paulatino y seguro” (AA.VV., RTNA, n° 299, 1935: 78; cf. Arana, RTNA, n° 302, 1935: 15).

Es decir, más allá de que los docentes deben poseer un *saber*, más allá también de la “maestría práctica” que compromete el *saber-hacer*, existe un mandato ético dentro de los egresados militares que implica no sólo la correcta ejecución o que conozcan como corregir la técnica, sino también el precepto de *ser correctos como personas*, o, lo que podría darse en llamar un *saber-ser* profesor de Educación Física. De allí que Levene entienda que “toda persona cuya finalidad se concrete a enseñar, adiestrar o dirigir a sus semejantes” debe “poseer un profundo conocimiento del arte pedagógico, no sólo para que su labor sea de orden constructivo, sino también para evitar que la mala dirección de los conocimientos propios produzca el mal allí donde debiera asentarse el beneficio”, lo cual conlleva que “el saber no es la cualidad única y esencial para transmitir” sino que los docentes, sumado a los conocimientos pedagógicos, deben ser ejemplos a seguir (Levene *et al*, 1944: 12). Esto último se corresponde, otra vez, con una manifiesta superioridad del profesor hacia el alumno, quien debe imitar al primero. Pero, en una lógica que se inscribe en el precepto de estar “dominado por su dominación”,<sup>91</sup> el docente *debe generar* el respeto, la confianza o el afecto, volviéndose esta necesidad de conducta ejemplar una normativa moral incorporada.

Por último, este “educar con el ejemplo”, implica, más allá de una ética, una concepción deontológica del quehacer profesional que permite observar otra distinción entre la Escuela y el Instituto: si bien delgada, la línea que separa la concepción romerista de la militarista es significativa en cuanto que para los primeros el profesional “actúa” con el

---

<sup>91</sup> Se toma esta frase en el sentido en que Bourdieu la utiliza en *La dominación masculina* quien, al retomarla de Marx, le imprime el sentido de reproducción de una lógica que, si bien es dominante, somete a su portador a una práctica de sumisión (Bourdieu, 2000: 89), tornando a su cuerpo alienado y a su *hexis* corporal dócil (cf. Galak, 2010).

ejemplo como representante de la cultura, en tanto que para los segundos él constituye el modelo a seguir, postura esta última que reactualiza la lógica del *saber-ser*. Cuestión que puede verse patente en la legitimación que supuso la institucionalización de su oficio, pues allí se manifiesta otra manera de relacionar la ética de los docentes con su profesión. Para complementar este escenario, la relación entre institucionalización y ética de la profesión puede observarse también en la defensa de los puestos de trabajo y de los salarios de profesores de Educación Física (cf. Romero Brest, *REF*, nº 38, 1916: 65-70) o en los argumentos a favor de profesionalizar el rol docente en los exámenes de la disciplina en la escuela (cf. Romero Brest, *REF*, nº 10, 1923: 59-60).

Precisamente, la imbricación entre estos procesos se hace notoriamente evidente con el acta que el 27 de Octubre de 1923 firmaron los egresados del Instituto como una suerte de “voto profesional”, un compromiso a la vez individual y colectivo para con el establecimiento y la profesión que refleja el modo romerista de formar un *deber-ser*. Así rezaba la jura:

con este motivo, prometemos solemnemente, empeñando nuestra palabra de honor, usar nuestros conocimientos y nuestro título en procurar la felicidad espiritual y el bienestar corporal de los alumnos que se nos confíen y contribuir a que la Nación Argentina sea cada vez más intensamente, un factor de civilización y de progreso en el concierto de la humanidad, agradeciendo de este modo, nativos y extranjeros, el esfuerzo del país que nos procuró tales beneficios. Si así no lo hiciéramos, que nuestra conciencia honrada nos lo demande (*INSEF*, 1923: 28).

En síntesis, si la finalidad del Instituto es preparar profesores que “deben poseer las cualidades adecuadas para dirigir la gimnasia de ‘formación y de desarrollo’ desde el niño hasta el adolescente”, cuyo “métodos gimnásticos” se guíen por el “Sistema Argentino de Educación Física” –“basta dejar constancia que la suavidad de acción de los ejercicios, la sistematización fisiológica y psíquica, la posibilidad de una gradación perfecta y la intensidad racional de los efectos que persigue, están, como en pocos sistemas extranjeros, cuidadosamente estudiados y reglamentados en éste” (Romero Brest, 1938: 61)–, entonces, inmersos en la relación entre sistema e individuo, entre doctrina y oficio, los docentes egresados de este establecimiento también reproducen, además de un *saber-hacer*, un específico *deber-ser* profesional. De esta manera, pueden verse dos sentidos distintos aunque no ajenos, que reflejan búsquedas por la legitimación de la política que implica *ser* docente de este oficio. Precisamente, el análisis de las concepciones sobre “Educación Física” vertidas en los discursos del Instituto y de la Escuela en el contexto del período analizado permite vislumbrar el panorama acerca de qué se entiende, sin caer en *esencialismos*, por “ser profesor en Educación Física”.

#### 4.2.- La *razón de ser* de la Educación Física. Tensiones en torno a sus definiciones.

Entendemos que, alentados por un alto sentimiento patriótico, todos debemos unirnos en el estudio y el trabajo para realizar la grande obra de contribuir a consolidar la salud física y moral de la Nación – Adolfo Arana – *Disertaciones, comentarios de prensa y conceptos sobre Educación Física*, 1938, p. 67.

Para nosotros, la educación física no es solo el medio de intensificar la salud, de aumentar la destreza, de facilitar el trabajo intelectual, sino más bien el modo de crear y desarrollar el sentimiento de la personalidad humana, de contribuir a la libertad moral ejercitando la voluntad y el carácter, elevando el espíritu hacia el culto de las cosas bellas y nobles mediante la práctica de la libertad y el desarrollo de la belleza corporal como medio y no como fin, por la acción y no solamente como el resultado de la acción – Enrique Romero Brest, *Revista de la Educación Física*, nº 36, 1931, pp. 209-210.

En el capítulo primero, al retomar las palabras de Crisorio (2007a), se afirma que la Educación Física nace en Europa por la conjunción de tres procesos: por un repliegue del *bios* sobre la *zoé*, tras la oposición naturaleza-artificio y en el contexto de la “reforma de la gimnástica”. Si en aquel capítulo inicial se reflexiona sobre el último, en el presente se desarrolla el segundo de dichos procesos, también según las especificidades de la coyuntura argentina, a partir de entender que la reflexión de las definiciones de qué y para qué se constituyó la disciplina permite vislumbrar argumentaciones acerca de la oposición entre naturaleza y arteificio. En otras palabras, lo que pretende demostrarse es que en el trasfondo de cada discurso desarrollado en el período analizado acerca de cuál es la *razón de ser* de la Educación Física existen posicionamientos epistémicos acerca de si esta, o sus resultados, son productos de una esencialidad natural de los seres humanos o consecuencias de la cultura, si responden a lógicas colectivas o individuales; sin por ello reducir de manera inmanente cada postura a un polo de dichas oposiciones.

Tal como puede verse reflejado en los sentidos que se exponen en los epígrafes, existe una contraposición entre el interés militarista por formar para la salud física y moral de la Patria, y el romerista de centrar sus esfuerzos en desarrollar una versión, más que moral común, de sentimiento espiritual. Oposición doctrinaria que permite esbozar un primer mojón de distinción entre arteificio y naturaleza a partir de observar cómo cada corporación concibe la relación de lo individual con lo colectivo. En este sentido, la propuesta es comenzar por analizar el legado desde donde parten sus argumentaciones, entendiendo que los discursos son productos de diferentes procesos históricos. Respecto a la Escuela, puede interpretarse que el hecho de que la salud y la moral devengan en política y en estética –tal como se infiere de la relectura del cierre del libro primero y del apartado anterior– es herencia de las *Breves reflexiones* de Pourteau y de su precepto de que esta asignatura escolar debe procurar “salud y fuerza como fondo; belleza como forma” (1897:

104). Precisamente de esto es de lo que pretende distanciarse el romerismo progresivamente con mayor fuerza desde la década de 1910: la disciplina no es simplemente un agente para el adiestramiento de la fuerza ni para el acrecentamiento de la salud o de las capacidades fisiológicas, ni aún un elemento higiénico propio de “las tendencias puramente atléticas, que la han dirigido en el pasado” o del “concepto militar” que “responde a esa antigua manera de encarar el problema educacional, haciendo de la cultura física un factor de atletismo profesional o militar, pues no es otra cosa lo que sucede cuando se supedita este agente educacional a la preparación militar” (Romero Brest, 1914: 13); sino que, a fin de cuentas, su *razón de ser* es perseguir “el cultivo racional de las aptitudes psíquicas del niño que dependen de la actividad psico-motriz” (1913: 12). Esto es, sin desmerecer los aportes que implican los principios fisiológicos –al punto de que si se respetaran como lo merece, “la cultura física escolar debiera estar á la cabeza de las disciplinas escolares”–, la *nueva* Educación Física debe basarse para Romero Brest en “conceptos más elevados y más racionales de cultura de la salud y de las aptitudes del esfuerzo vital y del entrenamiento en este esfuerzo”, es decir, incorporar los modernos conocimientos psicológicos (1911: 31). Más aún, “todo sistema racional de educación física debe responder a ciertas condiciones fisiológicas y educativas”, por lo cual, a los aportes de la fisiología y de la psicología, deben agregarse los de la pedagogía (1933a: 53).

Puede entenderse por Educación Física la disciplina consciente, racional y natural de todas las manifestaciones del movimiento, desde su forma más analítica, hasta su forma más sintética, que nos dé por resultado el mayor aprovechamiento de las fuerzas individuales y colectivas en toda su extensión posible, por una mejor educación del órgano músculo y del órgano cerebro. Por consecuencia, todo sistema racional de educación física debe estar fundamentado científicamente en la fisiología y pedagogía, sujetando fielmente sus formas y disciplina a las verdaderas leyes de la mecánica humana y al estudio consciente de la psicología individual y colectiva (Gordon, 1914: 1).

Tal como puede observarse, si bien a primera vista pareciera que los discursos romeristas se inclinan por entender la Educación Física más como una *culturización* que como una puesta en práctica de cierta *naturaleza*, también es cierto que emerge de ellos la posible lectura de que, en última instancia, los aportes de la cultura (a través de la pedagogía o de la psicología) sirven a los fines de la evolución individual orgánica.

En resumen, la educación física racional debe obedecer a un sistema científico, subordinado a las leyes de la evolución individual, y de acuerdo con las leyes naturales de la organización y desarrollo humano. Sus fines y sus medios están ya perfectamente determinados y diferenciados de las otras disciplinas (Romero Brest, 1933a: 14).

Cabe la aclaración que, atentos a las concepciones de la época acerca de qué se comprende por naturaleza y cultura (cf. Mauss, 1979; 1996), la distinción entre una y otra en la Educación Física argentina de primera mitad de siglo XX se corresponde con el entendimiento de si las ejercitaciones favorecen el acrecentamiento biológico prescrito del organismo o, por el contrario, fomentan el desarrollo de capacidades latentes en los seres humanos; lo cual implica que, si bien disímiles, ambas posturas conciben la existencia de una naturaleza física a ser educada. Debate que se inscribe, de distintas maneras y dimensiones, en las disputas con que nace el Sistema Educativo de si debía o no existir una instrucción estatal, entendiendo que en su transcurso se hallan las concepciones de si la educación es una herramienta para favorecer la normal evolución de las personas o si esta permite desarrollar intereses colectivos, culturales y nacionales en los individuos.

Ahora bien, observar qué entendieron las corporaciones militarista y romerista específicamente por “Educación Física” en la coyuntura analizada permite avanzar un primer paso para desentrañar las lógicas que las atravesaron y que las diferenciaron. En esa dirección, y respecto a la doctrina que transmite la Escuela, Thamiér propone llamar como “Educación Física” al “conjunto de reglas necesarias de observar cuando sometemos al adiestramiento el aparato loco-motor, buscando desarrollar armónica y racionalmente los órganos y las masas musculares; beneficiarlas por las acciones ejecutadas, dimanadas de las prescripciones que deben regir al movimiento del cuerpo por sus diversas secciones; aumentar las energías funcionales de la economía y la potencia muscular” (1907: 5). En este sentido, constituyen la base de la disciplina los conocimientos provenientes de la biología, de la fisiología humana, de la higiene y de las tradiciones gimnásticas. Esta definición, que a su vez arroja elementos para pensar al cuerpo, expone la compleja relación entre una naturaleza a ser educada y los límites que lo biológico le imponen al organismo. Más aún, las argumentaciones producidas por la postura militarista reflejan una contigüidad lógica-instrumental de las ejercitaciones físicas y de su educación: en la convergencia entre acrecentamiento muscular y educación del movimiento para un determinado objetivo se encuentran las *razones de ser* de la disciplina. Posicionamiento que también sostiene Levene al entender que instruir los “ejercicios físicos” “impone ‘educar’ el cuerpo a moverse en forma que convenga y corresponda”, exige la comprensión del movimiento para “producir efectos parciales o generales en nuestro complejo muscular y orgánico, regulando o activando nuestro desarrollo, o fortaleciendo o acrecentando nuestra capacidad”. En definitiva, la “gimnasia metodizada es la conjunción de estos dos principios: define educación y ejercicio, impone

método y calidad, llama al orden, y distribuye intensidad y dosis”, “coordina el movimiento con la razón y fines que corresponda” (1939: 10).

Precisamente, estos fines, aún cuando presenten rasgos individuales, son colectivos: tal como esboza Ferretto, “la educación física es la ciencia-arte que sirve para modelar y formar las generaciones humanas, encuadradas en el desarrollo físico, estético perfecto” (1941: 6), “arte y ciencia que tiene la propiedad de embellecer y fortalecer el organismo” (1939: 7); pues allí se refleja que el propósito de la enseñanza de ejercitaciones físicas es la de instruir e instituir una política, una estética y una ética concretas que respondan a los intereses colectivos. Es decir, lo que motiva que el Ejército se encargue de la educación de los cuerpos *civiles* es, además del desarrollo de una raza fuerte que en última instancia repercuta en una mejor formación del *pre-conscripto*, la posibilidad de transmitir una manera particular de *saber-hacer* y *saber-ser* a través de la Educación Física.

Todo esto vuelve a poner en consideración la relación entre propósitos individuales e intereses colectivos. Por caso, la también compleja (in)definición de su nombre resulta un buen ejemplo de ello: como puede verse hasta aquí, “ejercicios físicos” y “gimnasia metodizada” funcionan como sinónimos que se utilizan indistintamente por los miembros de la Escuela durante todo el período para referirse a la disciplina. Esta imprecisión signa los discursos militaristas hasta la década de 1940, momento en el cual el Ejército adopta el término “Educación Física” en reemplazo de “ejercicios físicos” en el documento doctrinario por excelencia: el “Reglamento de Educación Física para Todas las Armas”, tal como pasó a llamarse, justifica el cambio aduciendo que así se involucra “un concepto más amplio en cuanto no sólo comprende la parte aplicativa sino que también incluye la formativa” (REFTA, 1955: 1). Esto no es una *simple* tautología, sino que implica un pasaje similar al que realizó Romero Brest con la carta al Ministro y que originó la “Educación Física” propiamente dicha, y a su vez refleja la subordinación del pensamiento individual al entendimiento colectivo: a raíz de esta definición del Ejército se legitima, cuatro décadas más tarde del planteamiento romerista, “Educación Física” como manera para designar las enseñanzas de prácticas corporales; adopción que respondió más a un mandato institucional que a un discurso con argumentos concretos.

Otro punto interesante que refleja ciertas lógicas similares pero que a la vez implica concepciones diferentes lo constituyó el entendimiento de cuál es el origen de la disciplina. Si bien cabe destacar que ambas tradiciones comprenden a la Educación Física como producto directo de la historia, en donde la continuidad cronológica devino en un encadenamiento lógico –de allí que tanto la Escuela cuanto el Instituto, en la asignatura “Historia” de sus respectivos Planes de Estudios conciban la Educación Física

desde la antigüedad, confundiendo el sintagma con el oxímoron—, también es cierto que allí se solapa otra oposición naturaleza-cultura, pues lo que para los miembros de la corporación militarista corresponde a un devenir histórico lineal (cf. Levene *et al*, 1937: 24) los de la romerista, aunque entiendan que en la Grecia clásica ya había educación física (Romero Brest, 1917: 135), la comprenden, en un sentido técnico o como disciplina escolar, desde la Ley de 1884: la disciplina, que “en muchas ocasiones era designada con títulos un tanto restrictivos como los de ‘gimnasia’, ‘ejercicios físicos’, ‘gimnasia de salón’ y a veces hasta con la simple mención de ‘marchas militares’”, lo cual “indicaba cierta desorientación en las finalidades de la enseñanza física”, se conformó estrictamente como tal con la “Ley de Educación Común” a raíz de establecer “la obligación de integrar con esta disciplina la educación primaria obligatoria”, y de configurar como su “idea directriz la de ser una disciplina escolar destinada a perseguir la salud y la energía física” (1938: 44). De allí que, más que producto de un devenir histórico lineal,

la educación física como doctrina general y como concepto educativo, ha sufrido una evolución paulatina, paralelamente á las ideas científicas, fisiológicas especialmente que les han servido de bases, y á las sociales que las condicionan. Del conjunto de ellas nace actualmente el concepto superior, escolar y filosófico, que de ella se tiene (Romero Brest, 1911: 29).

Es decir, ello demuestra, a su vez, otra manera de pensar la relación entre naturaleza e historia pues pone a consideración si la historia es producto de un destino *fatalista* prescriptivo o si es el resultado de procesos pasados. En esa dirección, también invita a reflexionar si la Educación Física es consecuencia del devenir cronológico lineal e incluye toda manifestación de actividad física desde la génesis de la humanidad o si, por el contrario, es efecto de una construcción cultural.

#### **4.2.1.- ¿Para qué Educación Física? Objeto y finalidad de su educación.**

Precisamente, en el transfondo de esta cuestión, se halla presente un interesante contrapunto para pensar el *nomos* sobre el cual se inscriben los discursos de la Educación Física en la coyuntura analizada: la distinción entre “instruir” y “educar” expone con claridad meridiana no sólo las diferencias entre una y otra institución sino también modos concretos de comprender sus propósitos. Como una constante que signa las palabras referidas por los doctrinarios de la Escuela, la utilización del concepto de “instrucción”, preferentemente por sobre el de “educación”, permite inferir que en última instancia el objetivo es remitir a su *definición compuesta* “instrucción militar”, pero también, por las acepciones del término, “normar”, “ordenar” y “reglamentar” qué actividades físicas deben ser transmitidas, al tiempo que denota una cierta lectura de

búsqueda *enciclopedista* al pretender que se incremente el “caudal de conocimientos adquiridos”. Ello solapa la noción de que, a fin de cuentas, los aprendices poseen una especie de *naturaleza esencial* sobre la cual se adhieren los nuevos contenidos aprendidos. Por el contrario, los miembros de la corporación romerista emplean prioritariamente el concepto “educación”, cuya sinonimia con “ilustrar”, “formar”, “pedagogía” y, más significativo aún, con “cultura” y “civismo”, refleja que el foco está puesto en la *culturización* de los alumnos. Más aún, respecto al oficio, el hecho que el Instituto refiera a “profesores de Educación Física” y la Escuela utilice indistintamente maestro o instructor de gimnasia o Educación Física refrenda tanto su indefinición terminológica cuanto su derrotero conceptual. Ello inaugura la posibilidad de pensar cuál es el objeto y la finalidad que cada establecimiento le otorgan a la disciplina.

Si bien párrafos antes se refiere que los discursos del Instituto, a diferencia de los de la Escuela, sitúan en el centro de la escena a un *individuo a culturizar* antes que a un *conjunto cuyos designios están señalados por una instancia superior naturalizada*, ello no debe confundir que la corriente romerista no conciba que su búsqueda sea por trascender los personalismos. Por el contrario, la *razón de ser* de la Educación Física es social: además de favorecer “la salud, el vigor o el carácter”, la finalidad consiste en hacer que “ese individuo sea útil a la sociedad” (Gordon, 1914: 2), educar para favorecer las condiciones de posibilidad en las luchas sociales (cf. Romero Brest, *REF*, nº 36, 1915: 95). Dicho de otro modo, puede observarse un pasaje en los argumentos de Romero Brest que justifican la disciplina: si en los albores de la Educación Física el “primer factor doctrinario” de la “cultura física” era el “desarrollo orgánico” y “la salud” (1911: 23),<sup>92</sup> lo cual implica que su primera finalidad sea higiénica-fisiológica, la segunda educativa y la tercera social (Romero Brest, 1913: 11), con el ingreso de la década de 1910 y el afianzamiento de los idearios democráticos y pedagógicos modernos se afirma y se reproduce como primordial contenido a enseñar la *solidaridad*. Si bien esta idea ya estaba presente en 1905, comienza a hacerse constante el discurso –y a operar en ese sentido– la proposición de que la Educación Física “es una poderosa fuerza sociológica que

---

<sup>92</sup> Cabe remarcar que para Romero Brest la salud es “el resultado de la armonía y del equilibrio de las funciones vitales”, que “supone el trabajo sinérgico de todas las piezas de la máquina humana, en completa asociación y correspondencia”, pues “la ausencia de la enfermedad no basta para satisfacer el concepto biológico de la salud” (1913: 27). Si bien “la conservación y el incremento de la salud constituye el primero y primordial objetivo de la educación física”, el Director del Instituto no reduce la finalidad de la disciplina al mejoramiento del funcionamiento de los engranajes de la máquina sino que la identifica por su cometido social, “como base de la felicidad y del éxito en las diversas formas de la actividad humana” (1917: 22). Este pensamiento se encuentra a tono con los principales pedagogos argentinos de la época, como Pizzurno (1910: 472), para quien “el concepto racional que de la educación física debía tenerse como medio de vigorizar el organismo en general, asegurar la salud, desarrollar cualidades de energía y esa facilidad, precisión y destreza en los movimientos que todos necesitan”.



contribuye a cimentar las bases incommovibles del progreso y estabilidad de un grupo social” (1933a: 20-21).

La educación física relaciona a los individuos y los hace conocer y apreciar mejor; nivela las clases sociales levantando las inferiores, cuyas maneras afina y cuya cultura social perfecciona. [...] De otro punto de vista, la cultura física es también factor importante de la economía social por la fortaleza de los individuos, que cultura y acrecienta (Romero Brest, 1933a: 49).

En este sentido, entonces, el “factor esencial” de la Educación Física “no es solamente fruto de la ciencia” sino más bien la “cultura del espíritu”, es decir el “efecto de la orientación que el saber imprime al espíritu como factor de movimiento social, como potencial de las actividades humanas”: así, “la verdadera finalidad de todas las actividades físicas, gimnásticas, deportivas, simples juegos, etc., no está en el acrecer de los músculos, en la mejora de las condiciones de la salud, o en los sentimientos de euforia que procuran aquellas actividades, sino más bien en la creación de un sentimiento espiritual” (Romero Brest, 1926: 258), que es a la vez un sentimiento colectivo. Esto demuestra que, si bien el “Sistema Argentino” se orienta según las capacidades personales, el sentido de la Educación Física para el romerismo es, también, común. Ideario que queda rubricado en la composición de las bases que sustentan la doctrina: científicas, fisiológicas e higiénicas, psicológicas, sociales y pedagógicas; a las cuales pueden agregarse las espirituales y morales.<sup>93</sup> Esto es, además de que “persigue el entrenamiento psico-motriz actuando sinérgicamente sobre el músculo y sobre la psiquis” (Gordon, 1914: 13-20), además de que cultiva “las cualidades fisiológicas y orgánicas que se refieren a la salud del individuo, a su conservación y al desarrollo intensivo y completo de las fuerzas y resistencias vitales” y “al aumento y a la economía mecánica de las fuerzas físicas y a la mejor utilización de éstas” (Romero Brest, 1933a: 10), la finalidad que guía a la disciplina desde la década de 1910 debe procurar reproducir un ideario ético, estético y político concreto y específico. Es decir, tiene por objetivo transmitir “la cultura y el desarrollo de las complejas aptitudes psíquicas que presiden y motivan todos estos fenómenos de la actividad física del individuo, en primer término, y que afectan

---

<sup>93</sup> Esta enumeración de las bases del “Sistema Argentino” corresponde a Romero Brest. En tanto para Gordon, egresado de los Cursos de principios de siglo XX, la Educación Física se apoya en fundamentos higiénicos –“que dirija únicamente el cuidado de la salud y el desarrollo de las energías vitales”–, económicos –“que comprenda el acrecentamiento de la potencia muscular”–, estéticos –“que comprenda el cuidado a un buen crecimiento y desarrollo, tanto esquelético como muscular”–, psíquicos –“que correlacione directamente los fenómenos de excitación y reacción provocados por los fundamentos higiénico-dinámicos para crear formar inteligentes de resistencia, de tenacidad, de valor, etc.”– y morales –“que dirija a la formación del carácter, dando lugar por hábitud al arraigo de altos sentimientos que unifiquen al sujeto culto y honesto”– (1914: 4-5). Puede aventurarse que Manuel Gordon fue uno de los principales impulsores del desarrollo del “Sistema Argentino” en la Provincia de Buenos Aires, reflejo de la trascendencia del método romerista (cf. *DGEPBA*, 1913: 6; Gordon, *REBA*, 1912; *CGEPBA*, 16/05/1911; 29/05/1912; 14/08/1912).

poderosamente, como es sabido, desde un segundo término, a la vida moral, social e intelectual del sujeto” (1933a: 11). En definitiva, en cuanto *educativa*, la Educación Física es fundamentalmente social, pues “ella responde en sus efectos, en su organización y en sus orientaciones a las necesidades sociales, al pensamiento de cada época” (Alzú, 1932: 23).<sup>94</sup>

Ahora bien, así como el ingreso al terreno de disputas simbólicas entre ambos establecimientos produjo modificaciones respecto a lo que entienden que es el objeto de la Educación Física, también se originan cambios en cuanto a las finalidades de la formación de profesionales. En ese sentido, Romero Brest explica que “el Instituto considera que la educación física debe ser esencialmente educadora de funciones y creadora de aptitudes”, y por lo tanto contribuir “a la integración racional de la cultura” y no ser “un simple medio de acrecentar capacidades atléticas o deportivas”.

Los estudios que se llevan a cabo en el establecimiento con estas finalidades, comprenden materias científicas, técnicas y prácticas. Estas disciplinas tienen un doble objeto: por una parte, enseñar los ejercicios, las formas y los resultados de su aplicación, y por otra, preparar la mentalidad del profesor y darle la erudición necesaria, apropiada para su desempeño en las complejas formas de actividad que deberá afrontar en la vida escolar y social actual (Romero Brest, 1938: 62).

Y en esta obra educacional, los Profesores de educación física tienen un papel predominante, porque esta disciplina es fundamental en la formación del hombre, desde que ella significa, racionalmente considerada, el mecanismo por el cual se transforman en acción las ideas y los sentimientos que bullen oscuros en el fondo del alma individual y colectiva (Romero Brest, 1921: 7).

Posicionamiento contrario al que mantienen los egresados de la Escuela, quienes siguen sosteniendo la búsqueda de un perfeccionamiento físico que permita reproducir un ideario moral concreto: ser fuerte, completo y útil, para sí mismos y para la Patria. Es decir, el objeto de la Educación Física no es tanto la “cultura muscular” o el aumento de las capacidades motrices del alumno/soldado como antaño se concebía sino más bien que se procura “un fin más amplio y general”: si el propósito práctico de la misma es *hacerse fuerte*, entonces su finalidad social es, siguiendo en esto a Embrioni, quien lo retoma de Hébert y su lema “*être fort pour être utile*”, “estar desarrollado de una manera *completa y útil*”, *ser fuerte para ser útil* para el colectivo.

La educación física ha de proponerse el *perfeccionamiento físico*. El concepto de educación envuelve siempre la idea de progreso o perfeccionamiento (sea físico o intelectual). La educación física, justamente interpretada, tiene por objetivo desarrollar las aptitudes físicas y llevarlas a su mayor potencia, tanto

---

<sup>94</sup> Romero Brest (1933b: 6) dirá de Juana Alzú que fue su “discípula dilecta”, una “luchadora de la vida” que triunfó notablemente.

por sí misma como por sus relaciones fisiológicas y espirituales. [...] Con ella se trata de obtener un conjunto armónico de aptitudes individuales que coloquen al hombre en las mejores condiciones para luchar con éxito en la vida. La educación física forma así una parte importante de la educación general. No es posible practicarla independientemente sin relacionarla con la cultura intelectual y moral (Embrioni, 1937: 24-56).

De allí que pueda asociarse en este sentido el ideario de la Escuela con el del “método natural” de Hébert (1927: 29), el cual, oponiéndose a la gimnasia sueca y a la gimnasia practicada por la Escuela Normal Militar francesa de Joinville, establece que “el secreto de la superioridad” del *hébertism* proviene del “respeto a las leyes de la naturaleza”. En esa línea, el Reglamento doctrinario del Ejército define como finalidad de la Educación Física “el desarrollo de las aptitudes físicas del sujeto en busca del perfeccionamiento del organismo, favoreciendo el despertar, manteniendo y acrecentamiento de las cualidades morales e intelectuales” (REFTA, 1955: 5); es decir, obedeciendo a las pautas que fija la evolución orgánica individual, el objetivo que la corporación militarista determina para la disciplina es el de fomentar el progreso de las capacidades individuales para beneficio del colectivo.

Lo cual implica dos cuestiones yuxtapuestas: por un lado, que la doctrina militar concibe a sus agentes (alumnos, prebostes, *preconscriptos*, soldados, instructores, etcétera) como “hombres naturales” que *deben* poseer un *saber-hacer* correcto y específico cuyas técnicas son transmitidas por la cultura, es decir, constituir un *homo faber*; y, por el otro, que continúa reflejándose el eclecticismo de la doctrina de la Escuela al progresivamente abandonar los postulados de Obermann y Baumann importados por los esgrimistas italianos y adoptar ejercicios propios de la gimnasia alemana de aparatos –tildada por los “reformadores de la gimnástica” como “anti-natural”– argumentados en los principios del “método natural” del francés Hébert. A ello puede sumársele el hecho de que para los miembros de la Escuela la Educación Física es “principio y base de la educación integral”: “acompaña todo propósito de cultura”, “regula y orienta la voluntad”, “ordena la inteligencia”, “prepara y coordina las capacidades”; es decir, desarrolla progresiva, ordenada y armónicamente las capacidades motrices de los organismos contemplando las exigencias biológicas “que rigen sus fundamentos” (Levene, 1939: 15), sean estas físicas, morales o intelectuales. En otras palabras, el cultivo metódico de estas tres fuerzas “ponen en juego un conjunto de cualidades que forman el resorte individual para sobreponerse a los obstáculos” sociales que se les presenten (Bay, 1928: 12), formando, en definitiva, un *homo faber* de *espíritu fuerte* moral, intelectual y físicamente que trascienda a las personas y a los personalismos.

En este sentido, si bien para la corporación militarista las bases de la Educación Física son similares a las que plantean desde el Instituto –higiénicas, estéticas, psíquicas y espirituales–, la diferencia radica en que, mientras que para los romeristas la disciplina se justifica en una acción sobre los individuos cuya *suma de las partes* repercute en lo social, la formación de profesionales en la Escuela tiene por objetivo desarrollar conductas comunes: instruir un *homo faber* que sea fuerte, útil y sano para el colectivo.

La razón higiénica: salud y energías; el concepto estético: armonía y desarrollo; la preocupación psíquica: inteligencia y voluntad, integran los fundamentos de un método de educación física, que es imperativo vigilar e imponer (Levene, 1939: 16-17).

Para finalizar este apartado e inaugurar el siguiente, la definición de las finalidades de la Educación Física para cada uno de los establecimientos indagados, además de favorecer su mutua distinción, permite vislumbrar un cambio en la manera de entender la “educación” en sí misma, que es a la vez una modificación en la concepción de la formación superior. Mientras que desde el Instituto sigue procurándose legitimar la Educación Física como “base de toda educación”, sin que ello reemplace la necesidad de otras disciplinas escolares (Romero Brest, 1933a: 34), el lugar donde la ubican los miembros de la corporación militar en un principio, tal como se enuncia al comienzo de esta sección, es diametralmente distinto: “la Educación Física no es suficiente por sí para educar, pero contribuye a completar la instrucción de los individuos” (Thamier, 1907: 15). Sin embargo, con el correr de los años se forja en el seno de la Escuela un modo de interpretarla que, acercándose a la base fundamental romerista que indica que el principio de la disciplina es pedagógico, propone dejar de referirse a “instrucción física”, legado del compuesto “instrucción militar”, para pasar a “educación física”, a raíz de entender que la primera es obra efímera de adquisición de conocimientos, mientras que la segunda es obra del tiempo, “deja siempre huellas permanentes en el individuo”, “debe dejar sendas de su paso por el organismo como tal ‘educación’” (Argerich, 1918: 16-17). En definitiva, la tarea de los instructores argentinos de gimnasia “no es solamente de instrucción, sino también, y en forma especial, de educación (Arana en AA.VV., *RTNA*, n° 285, 1934: 55). Por ello es que para los miembros de la Escuela el docente no sólo debe saber y enseñar los ejercicios sino también instruirlos haciéndolos ejecutar hasta volverlos hábitos, convertir un *saber-hacer* en un *saber-ser*. Precisamente, ello posibilita adentrarse en comprender que en tanto pedagógica, la Educación Física se inscribe en el proceso moderno de transmisión de la cultura a través de la *curricularización* de lo social en forma

de contenidos escolares, lo cual implica que, aún cuando sea concebida propia de un desarrollo natural, toda educación es en definitiva una empresa política.

#### 4.2.2.- La educación como política.

Por esta causa, los maestros que suministran esa instrucción [la Educación Física], hacen política en el sentido superior de la palabra, contribuyendo fundamental y directamente al logro y al progreso de la democracia – Leopoldo Lugones – *Didáctica*, 1910, p. VII.

Para finalizar la sección sobre “política” se desarrolla el problema del gobierno a través de la educación y las maneras de llevarlo a cabo. Es decir, la tarea de estos párrafos consiste en comprender los sentidos que le otorgan romeristas y militaristas a las finalidades previamente explicitadas, a raíz de indagar qué conciben como pedagógico y cómo enseñarlo. En esta dirección, este aparatado presenta los posicionamientos que cada corporación adoptó en referencia a la progresión didáctica, a los contenidos que transmitieron y a la conformación de los *currícula*, observando las argumentaciones que expusieron para justificar sus respectivas posturas.

Por su parte, Romero Brest establece como principio doctrinario que la enseñanza es un “asunto esencial de gobierno” (1933b: 10): “todo el mundo sabe que quien gobierna la escuela gobierna el porvenir” (1938: 238).

Señores: el problema fundamental del gobierno de un pueblo, es la enseñanza; en ella reside gran parte de su porvenir, porque expresa su manera de ser y de sentir éticamente, y puede ella encarrilar estos sentimientos hacia su desarrollo y perfección, o hacia su perversión (Romero Brest en *INSEF*, 1923: 8).

Siguiendo en esto a Juan Bautista Alberdi (2011: 19-21), para quien, como se establece en el capítulo tercero, gobernar es educar, y a Leopoldo Lugones (1910: IX), quien tomando las palabras del primero afirma que “el que sabe gobernarse ya no necesita gobierno” externo, Romero Brest instituye como una de las principales misiones del Instituto la construcción de las herramientas necesarias para que los maestros/alumnos puedan disponer de un dominio de sí mismos: “disciplinarse es el gran factor educativo que persigue la escuela” (1938: 71). Dominio cuya potestad es propia del profesional, no tanto en qué enseñar –lo cuál es determinado por el “Sistema Argentino” y es aceptado por el docente– sino más bien en cómo transmitirlo: la elección de la corriente romerista del método de “comando directo” manifiesta la intención de formar pedagogos que gobiernen al aprendiz, al *saber-hacer* y al *saber-ser*.

El maestro desde la simple formación de los alumnos para dar comienzo a su clase debe encarar el dominio de ella [...], sus explicaciones deben ser breves y precisas; lo suficiente para que se representen con facilidad y sepan los

alumnos que es lo que deben hacer. Enérgico, sin ser duro. Preciso, sin dilación. Severo, sin ser brusco (Gordon, 1914: 25-26).

[El método] es, por así decirlo, el nervio que gobierna y que define sus verdaderos resultados educativos. Pero como a su vez el método surge del fundamento científico del sistema de enseñanza que se adopte, este, a su vez, ha de obedecer a condiciones esencialmente pedagógicas y fisiológicas. Dentro del método que se impone en el Instituto Nacional Superior de Educación Física como hemos visto, las formas para el desarrollo de sus clases están regidas por la palabra, por medio de voces inteligibles que se les denomina *voces de comando*. [...] El maestro es el alma de la clase. Con su voz ordena, corrige, mantiene la disciplina, excita el interés, sin necesidad de grandes fatigas.<sup>95</sup> Consigue dominar la clase, entra en relación mental con ella y en estas condiciones eleva su prestigio (Gordon, 1914: 76-78).

La elección del método didáctico significa un primer mojón de diferencia “política” con los miembros de la postura militarista, para quienes el contenido prima por sobre los individuos y aún por sobre la autoridad a cargo de la clase –lo cual constituye otra manera de observar la sumisión de las voluntades personales a los intereses colectivos–. A diferencia de lo que establece el “Sistema Argentino”, para los miembros de la Escuela el método principal para llevar a cabo este tipo particular de educación es el de la imitación: que los alumnos “hagan espejo” de lo que realizan los docentes (Levene, 1939: 23), copien las acciones de manera tal que se generen hábitos y costumbres “de acuerdo con las leyes naturales” porque a fin de cuentas “el instructor, o subinstructor, parco en explicaciones, teniendo presente que la mejor manera y la más rápida de aprender, es imitando” (Embrioni, 1937: 59). De allí que la progresión didáctica que ponen en juego los miembros de esta corporación para desarrollar un ejercicio metodizado procure como primer paso la designación del ejercicio, como segundo su demostración y recién como tercero la explicación del mismo (cf. Levene *et al*, 1944: 51; Borghelli, 1928). Esta cuestión implica que la relación pedagógica militarista consista en un complejo entramado: si bien en la clase se sitúa al maestro en el centro de la escena, como ejemplo, con el rol de autoridad, y al alumno en un papel pasivo, de reproducción, esta relación se basa en someter también al propio docente a una dominación en la que, por ser el representante de la cultura encargado de transmitir el contenido y por estar investido de los valores y moralidades de la misma, debe cumplir con el *deber-ser* legitimado. Dicho de otro modo, si “*su ejemplo debe ser el espejo de la clase*” (DGTG, 1938: 19-20), entonces los alumnos deben aprender un *saber-hacer* que los propios profesores adoptaron, pero que al mismo tiempo los controla: *dominados por su*

<sup>95</sup> La cuestión de la fatiga (o *surmenage*) es importante reguladora de las intensidades con que deben enseñarse los ejercicios: legado de los postulados importados de los “reformadores de la gimnástica”, Romero Brest llega a afirmar que “la verdadera educación consistirá entonces en aprender a fatigarse”, “a sufrir en la menor escala posible, los efectos de la fatiga” (Romero Brest, *BIP*, n° 25, 1912: 125).

*dominación*, los prebostes deben encarnar la autoridad de la clase, enseñar un contenido que los gobierna y adoctrinar un *saber-hacer* que incorporaron como *saber-ser*.

Progresión didáctica que, “para evitar vicios de ejecución” (*REFTA*, 1955: 311), debe procurar una ejercitación metódica que contemple las siguientes características: a) ser ordenada, porque la gimnasia como “fuente incalculable de educación moral” no puede ser desorganizada: el orden “debe imponerse y exigirse”; b) ser colectiva, “porque el niño, sometido al programa de trabajo, sigue una pauta a la que no puede substraerse, ‘educa la voluntad imitando a los mejores’”; y c) ser razonada, porque se busca “despertar y forjar conciencia” (Levene, 1939: 31-32; cf. AA.VV., *RTNA*, nº 299, 1935: 79; Pallarola, 2008). Características que se complementan con el modo en que debe llevarse a cabo su enseñanza: graduadas científicamente, según factores fisiológicos y psíquicos, las ejercitaciones deben proseguir un camino que va de lo fácil a lo difícil, de lo analítico a lo sintético, de lo consciente a lo no consciente (“formar hábitos”), de lo simple a lo compuesto (*DGTG*, 1934: 2; 1938: 9; Levene *et al*, 1944: 16-17; *REFTA*, 1955: 8-9). Cabe señalar que esta progresión didáctica resulta similar a la que programa el “Plan Pedagógico” del “Sistema Argentino”, el cual establece que las clases deben ser completas, interesantes, ordenadas y simultáneas, y cuya *gradación metodológica* debe ir (también) de lo suave a lo fuerte, de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo compuesto, de lo conocido a lo desconocido (cf. Gordon, 1914: 79-90). Esta simetría en la metodología de enseñanza permite esbozar que romeristas y militaristas adoptan el sentido que la pedagogía progresista pestalozziana le imprime a la secuenciación de contenidos, adecuándolo para la especificidad de la Educación Física según un criterio educativo a la vez cognitivo y madurativo que es justificado por principios psicológicos y biológicos. Sin embargo, parten de posicionamientos diametralmente opuestos: mientras que el “Sistema Argentino” abraza un liberalismo espiritualista a tono con el ideario pedagógico ilustrado de finales del siglo XIX y principios del XX, en el cual se funden los postulados *escolanovistas* en una apuesta educativa que toma al individuo-ciudadano como punto de partida y como manera mediante la cual es posible asir lo colectivo, los maestros formados en la Escuela siguen una lógica educativa que parece asemejar el rol de autoridad que representan con el autoritarismo que implica la sumisión incondicional del alumno al superior, confundiendo a su vez su propia subordinación con dominación.

Específicamente respecto a los contenidos, cabe destacar que ambas instituciones entienden que sus prácticas deben ser sistemáticas y organizadas en los respectivos *currícula*, lo cual puede verse manifiesto en que, en tanto “política prescripta”, los Planes de Estudio de la Escuela hayan pretendido doctrinar la “Gimnasia Metodizada” y el del

Instituto reproducir su “Sistema Argentino de Educación Física”. A su vez, esto vuelve a poner en consideración la diferencia previamente observada entre “gimnasia metódica” y “gimnasia metódica-militar” y entre la “artificial y la “natural”. Por su parte, la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército argentino establece que su curriculum se componga principalmente de gimnasia metodizada e higiénica realizada en pequeños y grandes aparatos –lo cual rememora el legado del “método alemán”–, de juegos que persigan finalidades gimnásticas, de deportes y de actividades atléticas –que sigan recaudos fisiológicos para no caer en una “conformación asimétrica” del cuerpo (Amavet, *RTNA*, nº 266, 1932: 1-2)–. Además, algunos miembros de la corporación militar abogan por que se enseñen también prácticas como la natación, la equitación o ejercicios de defensa personal (entre otros, la esgrima o el boxeo), o proponen como complementario el aprendizaje de cantos (cf. Ferretto, 1935: 3-6; Levene, 1939; *DGTG*, 1938; Gallo, *RTNA*, nº 267, 1932: 38). Contenidos que son retomados por el Plan de Estudios de formación de maestros en la Escuela y que se enseñan en las siguientes materias: “Nociones de Anatomía”, “Fisiología e Higiene”, “Gimnasia”, “Esgrima” (de Florete, de Sable y de Espada de Combate), “Juegos” –aunque los contenidos enseñados eran los juegos reglados que en la actualidad se los considera deportes–, “Natación” –“algunas formas de nadar”–, “Equitación”, “Cantos Patrióticos” e “Instrucción Militar” –la cual era distinguida en “para soldados” de “para Suboficiales”); y cuyas clases están divididas en teóricas, prácticas y “experimentales” –que consisten en ensayos con niños– (*EGEEA*, 1933).<sup>96</sup>

Las acciones que plantean los *currícula* del Ejército se enmarcan en el ideario de la “gimnasia metodizada”, el cual indica que se sigan criterios científico-instrumentales que promuevan un *saber-hacer* correcto, condicionando toda ejercitación para que sea realizada de manera ordenada, colectiva y razonada (cf. Levene, 1939; AA.VV., *RTNA*, nº 299, 1935: 76-80; Pallarola, 2008) y que al mismo tiempo rehúya de todo “tecnicismo” con que equívocamente antaño se la practicaba (Amavet, *RTNA*, nº 266, 1932: 1-2). Empero, aún en sus documentos doctrinarios se observa un sincretismo que reúne la crítica al deportismo extremo y espectacular con la incorporación de los deportes como contenidos pedagógicos, el objetivo de obtener salud y vigor muscular con la búsqueda de transmitir conceptos sobre higiene social e individual y procurar favorecer la vida espiritual.

*La gimnasia metodizada no trata de formar atletas, sino de obtener salud. Constituye un factor primordial en la educación corporal y espiritual; corporal, porque con ella se corrigen las imperfecciones y se aumenta el vigor muscular; espiritual, porque renueva las energías e influye de una manera directa en el*

<sup>96</sup> A pesar de la extensa búsqueda realizada, lamentablemente se cuenta con poca información acerca de Planes de Estudio del Ejército. Además de lo expuesto, cabe mencionar que el Plan tenía una duración de 3 años y al finalizarlo los egresados debían realizar una tesis o trabajo monográfico final.



carácter, facilitando la capacidad de trabajo y de estudio. Crea también en la mujer, un estado psico-físico que la favorece ampliamente para su desempeño en la vida. A la gimnasia que se imparte, cuyos conceptos fundamentales la hacen ordenada, colectiva y razonada, *debe agregarse* los juegos como complemento eficaz e indispensable. Con ellos se forma espiritual y físicamente la personalidad del niño; se ponen en actividad los músculos, se educa la destreza, el equilibrio, la habilidad, se coordinan los movimientos y se obtiene la práctica higiénica más útil y completa a que pueda someterse al niño. Además –esto es de suma importancia– son un elemento educativo de primer orden (DGTG, 1938: 12-13).

Por su parte, el Instituto tuvo, en el recorte contextual propuesto, tres Planes de Estudio: entre su inauguración en 1912 y 1914, otro que comienza en 1915 y llega hasta 1924, momento en el cual se produce la Comisión Técnica que *obliga* a modificarlo y, por último, el que retoma las directivas de la Comisión en 1925 y que se mantiene hasta 1938, año en el cual se deroga el “Sistema Argentino de Educación Física” y se vuelve a cambiar el curriculum (cf. Aisenstein, 1995). En todos ellos coinciden como contenidos principales los juegos educativos y una “gimnasia metodizada” que se distingue de la militar en su forma (enseñada con menor rigidez y mayores recursos didácticos) y en su fondo (guiada por un sentido higiénico, fisiológico y pedagógico antes que “de aplicación” como la castrense), siendo complementados por las “rondas escolares”, por los “deportes educativos” y por las “excursiones escolares”. Los *currícula* los distribuyen en materias como: “Ejercicios prácticos (Gimnasia práctica)”, “Anatomía aplicada (Anatomía humana aplicada a la educación física)”, “Fisiología aplicada (Fisiología del ejercicio físico)”, “Gimnasia teórica”, “Mecanismo del movimiento”, “Pedagogía especial (Pedagogía especial de la educación física)”, “Práctica de la enseñanza”, “Defensa personal (sólo para varones)”, “Crítica pedagógica”, “Historia de la Educación Física”, “Anatomía artística”, “Fisiología experimental”, “Cantos corales”, “Observación, dirección y prácticas de juegos infantiles”, “Trabajos prácticos de fisiología”, “Comando de clases prácticas”, “Fisiología general aplicada”, “Higiene del ejercicio y primeros auxilios” y “Mediciones antropométricas” (AA.VV, REF, nº 21, 1925: 34-37; BO, 28/01/1915; Romero Brest, REF, nº 34, 1915: 1-2; REF, nº 9, 1923: 1-20). Cabe recordar que mientras que el Plan de 1912 otorga el título de “Profesor Normal de Educación Física” a los dos años, en los otros casos la duración es de tres años y reciben el título de “Profesor Superior”, el cual pueden ser complementado con el Ciclo Especial para varones en “Deportes y Atletismo” y para mujeres en “Gimnasia Estética” (cf. Romero Brest, 1938).

Caracteriza a los contenidos y *currícula* del Instituto la cualidad de que están enmarcados en la doctrina pretendidamente científica del “Sistema Argentino”, la cual, basándose en el explícito repudio a las prácticas utilitarias y militaristas y en la adopción

de saberes biológicos, fisiológicos, psicológicos y espirituales, orienta sus saberes para legitimar sus prácticas según criterios médicos-higiénicos y aduce encargarse, antes que de fortalecer los músculos, de educar las funciones (cf. Romero Brest, 1911: 22-23; Scharagrodsky, 2011a: 449). Su consolidación como “método uniforme en la enseñanza oficial” para todas las escuelas y niveles primario, secundario y normal (1913: 14; cf. Gordon, *REBA*, nº 1-7, 1911: 94; Gordon, *REBA*, 1912) se produjo a partir de cuatro procesos interconectados: a raíz del rechazo de la “cultura física” que promueve la corporación militarista decimonónica, del reemplazo de la “fuerza” como única capacidad motora a desarrollar,<sup>97</sup> de argumentarse como “sistema gimnástico científico metódico, graduado y especialmente adaptado” (Romero Brest, 1938: 253-254) y de reunir en su doctrina los dos principales contenidos de la época para *pedagogizar* al cuerpo: “juegos al aire libre” y una “gimnasia metodizada” destinada a “acrecentar la capacidad vital, actuando sobre los músculos y las articulaciones torácicas” (1913: 30; 1917: 26-28).

En resumen, el análisis sobre la “política” en el campo de la formación profesional en Educación Física entre las décadas de 1910 y 1930 refleja que la *doxa* que expusieron romeristas y militaristas no sólo se orienta a argumentar sus propias prácticas sino también a distinguirlas de aquellas que *el otro* establecimiento realiza, procurando posicionar su doctrina como dominante. En otras palabras, aún cuando en las *formas* en reiteradas oportunidades coincidieron, resulta de lo indagado que en sus discursos se esforzaron por diferenciarse mediante *fondos* argumentales distintos. En síntesis, a raíz de reflexionar acerca de sus contenidos en tanto recortes culturales que cada sociedad selecciona para ordenarse a sí mismas, de sus *currícula* en cuanto “política prescripta” que organiza y sistematiza los saberes que pretende transmitir, y de “lo político” como manifestación taxativa de los intereses que surcan la disciplina a través de las legislaciones, pudo observarse cómo, paralelamente a la legalización de la Educación Física como asignatura *imprescindible* dentro del concierto pedagógico y social, se produce una *necesidad* al interior del campo de justificar su *razón de ser* a partir de legitimar constantemente su oficio y los sentidos de la profesionalidad.

---

<sup>97</sup> Al respecto, Romero Brest dice que “la fuerza no ha de ser cultivada escolarmente, sino como factor de la mayor energía en la producción científica y moral, como medios que conducen a la mayor felicidad personal y social” (1914: 8). Más aún, “el factor fuerza, que tan a menudo es considerado como el único que persigue la educación física, es en realidad secundario en el concepto del sistema argentino” (1913: 31-32), lo cual lo diferencia de la doctrina militarista.

## Capítulo quinto

### “Sujeto” y formación profesional en Educación Física entre las décadas de 1910 y 1930.

Y si es evidente que un profesor de educación física debe conocer bien su oficio, prácticamente, también debe considerar esta función como elemental en relación con el individuo y con el medio social al que pertenece. Solamente cuando las aptitudes materiales, llamémoslas físicas, están condicionadas por la orientación y el cultivo del espíritu que estamos preconizando, es cuando son eficaces como agentes de cultura física y cohesión social – Enrique Romero Brest – *El sentido espiritual de la Educación Física*, 1938, p. 7.

El período que abarca las décadas desde 1910 a 1930 constituye una época particularmente importante en cuanto a la puesta en cuestión no sólo de las maneras como se conciben los seres humanos sino también de los roles y funciones que éstos deben *ejercer* y *hacer ejercer* en la sociedad y, más precisamente, de su educación y de los sentidos, explícitos e implícitos, que ésta debe transmitir. A la ampliación democrática por la “Ley de Sufragio Universal” en 1912 que redefine el sentido moderno de “ciudadano” le siguieron el afianzamiento del Estado como controlador y regulador de políticas públicas y privadas que signaron modos de comprender los derechos y obligaciones tanto del Estado mismo cuanto de las personas, al tiempo que se consolida la incorporación de las significaciones biomédicas a los intersticios de cada definición de “lo humano”; lo cual resulta, en definitiva, en una normación de lo cotidiano, en una reproducción de una biopolítica y en una regulación de la vida biológica y social. Más aún, la inestabilidad política internacional que diera origen al “corto siglo XX” (cf. Hobsbawm, 1999) implicó a nivel local que aquellos sentidos de formación de una nacionalidad que se venían sosteniendo desde las décadas finales del siglo XIX –y cuya reproducción de ese ideario estaba encargada al Sistema Educativo y a las escuelas– se vieran paulatinamente profundizados con el correr de los años, al punto que el recorte del presente libro finaliza con la puesta en práctica de un patriotismo y nacionalismo exacerbados que uniforma las maneras de entender a los individuos como miembros *pasivos* de un colectivo que excluye a aquellos que no se adecúan al régimen específico que les plantea el Estado y que incluye a los sujetos como piezas que componen un entramado social que es superior y que condiciona sus accionares.

Partiendo de la afirmación de que si bien en contadas ocasiones el término “sujeto” aparece en los documentos analizados de este período, lo cierto es que es fundamentalmente utilizado como sinónimo de “hombre”, “individuo” o “persona”, entre otras acepciones, y no como un concepto o *término técnico*; de allí que se comprendan por esta categoría todos los modos con que se nombran a aquellos que enseñan y

aquellos que aprenden el oficio y las prácticas de la Educación Física. Así, los “alumnos”, “ejecutantes”, “aprendices”, “prebostes”, “niños”, “jóvenes”, “mujeres”, “hombres”, “profesores”, “docentes”, “instructores”, “superiores”, “futuros profesionales” están incluidos dentro de la categoría “sujeto”, entendiéndola en sentido lato.

En esta dirección, se propone reflexionar esta cuestión a través de tres miradas, las cuales están interrelacionadas tanto entre sí cuanto con las categorías de “política” y “cuerpo”: en principio, se observa específicamente cómo significan los miembros de la Escuela y del Instituto a las personas, sean enseñantes, aprendices o profesionales, lo cual, en una segunda instancia, permite analizar aquellos valores que ponderan ambos establecimientos y que deben ser transmitidos a través de la Educación Física, sea en la formación de profesionales o en las prácticas escolares, para, por último y a raíz de retomar lo trabajado en el capítulo anterior, comprender las relaciones que ambas corporaciones construyeron entre lo individual y lo colectivo. En otras palabras, la tarea consiste en observar que, *entre* las significaciones de qué entendieron por personas y las interpretaciones de cómo la enseñanza de los valores que guían los idearios de cada corporación, emergen dos maneras disímiles de comprender los intereses *relativamente autónomos* que las sustentan; lo cual implica reflexionar tanto acerca de las relaciones que los agentes establecen entre sí, con los consecuentes posicionamientos que resultan, cuanto sobre los modos en que éstos se vinculan con el campo.

### **5.1.- Concepciones de “sujeto”.**

Estudiaremos, pues, en primer término al sujeto sobre el cual vamos a actuar y he aquí como ya desde el principio veremos como el oscuro camino no lo es tanto como lo parecía al escuchar los ecos de las interminables discusiones entabladas y todo por la insuficiente atención prestada a este importante factor. Todos comprendemos ya *a priori* que siendo el sujeto extremadamente variable desde el niño al hombre, desde el débil al fuerte, desde el sano al enfermo, variables han de ser también los medios de actuar sobre él; y muchas doctrinas al parecer antagónicas, muchas observaciones prácticas aducidas en las discusiones al parecer contradictorias, sólo son porque se aplican a sujetos diferentes, en estados diferentes y en medios distintos – Enrique Romero Brest – “Concepto moderno de la Educación Física”, *El Monitor de la Educación Común*, año 15, nº 385, 1905, p. 399.

Entre 1910 y 1930 se produjeron principalmente dos modos de entender a los “sujetos”, distintos según cada una de las instituciones indagadas, modos que reprodujeron la *doxa* que éstas manifiestan respecto a la relación entre lo individual y lo colectivo. El análisis de las concepciones que los miembros de la Escuela y del Instituto transmitieron sobre esta categoría reproduce los sentidos que sus agentes comprendieron la “política”: lo que puede encontrarse en el trasfondo de las maneras de concebir al “sujeto” es la

interpretación de que mientras que los militaristas replican lo que en el capítulo anterior se observa como la relación de un miembro pasivo con lo colectivo, los romeristas lo entienden como un integrante activo aunque limitado por el campo en el que desarrolla sus prácticas. Así, para el pensamiento castrense los “sujetos” son una suerte de receptáculo natural biológico cuya instrucción está condicionada por una instancia superior, sea la utilidad ulterior (la actividad física es tanto medio cuanto fin) o la relación que establece con la autoridad en su doble acepción: como una persona que tiene dominio sobre otra y como algo que excede a otras cosas en calidad o cantidad, pudiendo ser representado el lugar de inferioridad en cualquiera de los casos por otro individuo, institución o contenido. En tanto para los transmisores del “Sistema Argentino” el fin último es la educación, que en definitiva depende de cada persona, lo cual implica a su vez pensar que el aprendiz es incompleto y cuya instrucción integral, compuesta por la física pero también por la intelectual y moral, colabora en su completitud; es decir, que el ser humano se consume como tal a partir de su educación o, en similar sentido, se anuda como individuo una vez colectivizado.

Todo ello implica observar que los sujetos para ambos establecimientos en el período estudiado son comprendidos como efecto del *diálogo tensionado* entre entender si *lo individual* o *lo colectivo* es el núcleo central del tipo particular de educación que imparten; o, en otros términos, cuál es su lugar en los procesos de formación superior. Precisamente, lo que el argumento central que guía los párrafos que siguen expone es que tales sentidos, además de contraponer los intereses corporativos y las maneras disímiles de entender los individuos, opone dos modos diferentes de concebir la educación de esos individuos y, por ende, su formación profesional: mientras que para los miembros de la Escuela se educa a sujetos que son pasivos y biológicos con el objetivo de que trasciendan para beneficio del colectivo, los del Instituto entienden que en tanto individualidades psico-físicas evolutivas, su educación integral *armoniza* sus partes y lo constituye como tal. Así, en definitiva, ambos establecimientos no separan sus concepciones sobre “sujetos” de aquellos intereses corporativos que los motivan, sean pedagógicos o doctrinarios.

Conviene comenzar por tener presente que para los egresados del Instituto los individuos, si bien biológicos y evolutivos, son modificables a través de su educación, potencialmente generadora de virtudes sociales y particulares que mejoran las relaciones que los ciudadanos establecen con la cultura en la cual desarrollan sus actividades. De esta manera, Romero Brest entiende que en tanto “individualidad psico-física inseparable en absoluto” y “ser social”, su formación, si bien analíticamente desglosada en física,

moral e intelectual, debe reunir sus partes, *armonizarlas*, lo cual permite, en última instancia, “modificar profundamente” los “modos de ser” de las personas (1903a: 55). Es decir, siguiendo las bases del “Sistema Argentino”, la Educación Física tiene un doble objetivo fisiológico y psicológico, condicionado por principios pedagógicos y científicos que procuran formar ciudadanos moralmente maduros, intelectualmente desarrollados y físicamente sanos.

El tipo ideal del hombre y del ciudadano sería aquel en el cual armonizan en equilibrio perfecto las condiciones de salud, vigor y aptitudes físicas, con cualidades correspondientes en lo que se refiere a la inteligencia y la voluntad. Acercarse, en todo lo posible, a ese tipo, debe ser el propósito perseguido por cuantos intervienen en la educación [...] (SAEF, 1920: 3).

Esto es, condicionado por un crecimiento biológico y aún genético, las personas pueden progresar a través de su educación. Precisamente, este es para Romero Brest “el supremo ideal de la educación física”: “procurar a cada sujeto el medio más apropiado para el desarrollo más completo a que puede aspirar, según sus condiciones de herencia, para que pueda cumplir con su evolución sin tropiezos nacidos de las dificultades artificiales de la vida misma en el medio social en que cada uno evoluciona” (1917: 33). Es decir, a partir del medio que supone la pedagogía *integralista*, lograr el fin de un individuo integrado y completo. Lo cual reconfigura el sitio donde antaño se ubicaba a la Educación Física: si en los comienzos del Sistema Educativo nacional esta disciplina era introducida por su capacidad para fortalecer el cuerpo y así permitir un descanso de la mente que provoque una mejor educación intelectual –recuérdese en este sentido el rol secundario con que el artículo 14° de la Ley de Educación Común de 1884 signa a la materia escolar–, a partir de la década de 1910 este tipo particular de instrucción debe ocupar un lugar preponderante, como “base de la vida orgánica y espiritual”, puesto que “completa al hombre, provocando la cultura de todas las aptitudes que llevan al organismo al más alto grado de la actividad general” (Romero Brest, 1913: 13). Esto es, partiendo de comprender que la segmentación en educación física, moral e intelectual son “simples divisiones artificiales para comodidad de la exposición y del estudio del niño” (EMEC, n° 537, 1917: 97), la intención de los miembros de la corporación romerista es presentar a la Educación Física como *integradora* de la pedagogía *integralista*, como una enseñanza de características particularmente importantes para garantizar la armonía entre las partes, ya que esta asignatura ilustra a los alumnos no sólo maneras saludables de moverse y socializarse sino también fortalece las estructuras necesarias para los aprendizajes intelectuales y favorece la incorporación, además de capacidades motoras como la resistencia, la velocidad, la agilidad, entre otras, de virtudes y moralidades culturalmente

valoradas como el vigor, el carácter, el temperamento, etcétera. Viraje conceptual que se encuentra a tono con el pensamiento de otros pedagogos argentinos de la época: por caso, Leopoldo Lugones, quien entiende que “toda clasificación de enseñanza integral, debiera empezar con los ejercicios físicos” (1910: 312), o Manuel Gordon, para quien “la trilogía intelectual, moral y física en que se basa la educación integral” reúne los “agentes pedagógicos” de los que se vale la escuela, enseñando a partir de “ejercitaciones prácticas de la mente, del músculo y del alma”:

El músculo, la mente, el pensamiento, forman el consorcio de aquellos fenómenos psicofísicos y su unidad de acción, la uniformidad de sus formas aplicativas para todos los individuos, su intensificación, su perfeccionamiento, es lo que conocemos por educación (Gordon, 1914: 210).

Más aún, ese viraje conceptual que atraviesa el ideario pedagógico post-“espíritu del Centenario” que pretende ubicar a la Educación Física en el centro de la pedagogía escolar halla su razón en una interpretación local de los postulados que desde Europa habían formulado los “reformadores de la gimnástica”, quienes décadas antes establecieron que “la educación física debe ser fundamento de la educación intelectual y moral” (Mosso, 1894: 217). Esto implicó para el caso de los pedagogos argentinos una crítica al “exceso de intelectualismo” que, según sus pareceres, reinaba en las escuelas nacionales. En este sentido, mientras que Lagrange denunciaba que la educación contemporánea de su pensamiento producía una sobreexigente actividad cerebral en los jóvenes (1894: 26), una fatiga por “esfuerzo cerebral excesivo” (1894: 179) y un “recargo de trabajo intelectual” (1894: 137), y que Mosso advertía que ello conduce a una “ruina del cerebro” (1894: 70), Romero Brest sostiene para su realidad contextual que “muchos educadores” tienen por “concepto práctico dominante” “desarrollar solamente las aptitudes denominadas intelectuales”, lo cual es la génesis del “proletariado intelectual que nos aqueja” (en *INSEF*, 1923: 10). En otras palabras, su crítica se dirige a que las escuelas no deberían presentar un interés *unilateral* por educar sólo lo intelectual, “descuidando casi de una manera total, toda otra forma de disciplina que no tenga relación directa con el desarrollo de las aptitudes psíquicas” (1913: 9), sino que debieran *armonizarse* las partes que componen el quehacer educativo. Si bien esta empresa política, Romero Brest advierte que no debe caerse en el peligro contrario de tornarla una “integración utilitaria” que produzca un “proletariado manual” (en *INSEF*, 1923: 10-11).<sup>98</sup> Crítica al

---

<sup>98</sup> Puede ampliarse la crítica de Romero Brest a la educación intelectual en su comentario sobre los intelectuales, quienes “afanados en sus laboratorios o en sus pensamientos, en busca de verdades que están escapando siempre para ser reemplazadas por otras, no se han percatado de la existencia real del hombre de una sociedad moderna, lleno de dificultades que las ciencias no han podido separar de su camino; hombres que piden conceptos y guías, sobre todo morales y espirituales, más que simples facilidades materiales que pueden saciar el sensualismo animal, pero que no satisfacen las ansias del

intelectualismo exacerbado que era compartida por gran parte del arco pedagógico argentino de la época: por caso, para Lugones, así “como el trabajo manual no pretende formar carpinteros, la enseñanza física no busca atletas”; por el contrario, “su fundamento integral consiste en la conservación del equilibrio perturbado por el intelectualismo exclusivo de la enseñanza dogmática, así fuera confesional o liberal; es decir, una cuestión de salud psico-física” (1910: 321).

Si bien los efectos de estos discursos no trascendieron las fronteras del campo de la formación profesional en Educación Física –enunciado que se sustenta en que no repercutieron significativamente en los *currícula* del Sistema Educativo–, resulta importante destacar que sí tuvieron implicancias al interior del campo, específicamente respecto a los fundamentos sobre los que esta *reformada* configuración de la educación *integralista* se afirma: si la asignatura ha basado su introducción en las escuelas a raíz de su importancia como fortalecedora de un cuerpo biológico *sobre* el cual se construyen los aprendizajes intelectuales y morales –puesto que “ha marchado siempre paralelamente con las ciencias biológicas, en las cuales ha debido apoyarse con preferencia y de una manera indefectible” (Romero Brest, 1911: 7)– y si la disciplina debe tener el rol de *integradora* de todo tipo de enseñanza, entonces la Educación Física, según las argumentaciones romeristas, debe asentarse en criterios orgánicos y genéticos, tanto en lo que respecta a su objeto de intervención, el cuerpo, cuanto acerca de las concepciones sobre el “sujeto” que aprende o enseña, pues, en definitiva, los “fenómenos escolares” articulan lo biológico con lo social (cf. Romero Brest en *INSEF*, 1923: 14). En efecto, de todo esto resulta que el “Sistema Argentino” sea sustentado en una doble base biológica-pedagógica que concibe que “la cultura física debe integrar el concepto de la enseñanza” (Romero Brest, 1933a: 156-157), y que, en tanto “rama integrante de la educación general del hombre” (1938: 240), la Educación Física es ante todo educación y es transversal al *integralismo* pedagógico: su utilidad es la de servir de base de toda instrucción, aún de la intelectual y de la moral o espiritual.

Utilidad que no debe confundirse con utilitarismo, pues “el utilitarismo en la enseñanza conduce a la destrucción” (1938: 3), cuestión que es precisamente lo que distingue este posicionamiento de la doctrina militar, la cual, por su rasgo pragmatista, prioriza *lo físico* por sobre la armonía de las partes.

La educación física ha de ser racionalmente factor integrante, no de la salud o de otros elementos utilitarios, sino como fundamento básico de la organización

---

espíritu” (1938: 241). Más aún, puede sumarse la apreciación de Bard y Uriburu (1924: 14) quienes en su Proyecto de Ley para crear la “Comisión Nacional de Educación Física” afirman que “todo lo que la educación intelectual es capaz de aristocratizar al espíritu, la educación física lo democratiza”.



humana, por derecho biológico propio y no por conveniencias utilitaristas (Romero Brest en *INSEF*, 1923: 15).

La educación física, lo hemos dicho repetidas veces, y lo sostienen todos los educadores que se ocupan de ella, es una educación espiritual más que de los músculos, es una educación de las funciones, de la salud más que de hacer simplemente gimnasia. Y bien ¿cuál es la parte de estos principios en donde pueda caber la intervención legítima de militares? Ni cuando persigue la salud, ni cuando busca la integración con el intelecto y, menos aún, cuando se propone la formación espiritual del ciudadano desde el niño, se justifica que esta educación salga de las manos del verdadero educador civil (Romero Brest, 1938: 240).

Antes de desarrollar la postura “militarista-utilitarista” conviene establecer que, además de ubicar a la disciplina en el centro de toda educación, Romero Brest sitúa a esa pedagogía, o mejor dicho a los contenidos pedagógicos, subordinados al individuo. Esto es, si bien se estipulan los mismos contenidos para todos los alumnos, los profesores de Educación Física deben “saber enseñarlos y aplicarlos según el sujeto”, adaptarlos “a distintas clases y a efectos diferentes” (1903a: 48-49). Condición que representa otro punto de distinción con la Escuela ya que sus agentes son concebidos como pasivos de la autoridad y del contenido: en tanto receptáculos de saberes configurados por un superior, los “actuales alumnos y futuros profesores” son “ejecutantes” y “enseñantes” (AA.VV., *RTNA*, 1926: 980), “participantes ejecutores” (*REFTA*, 1955: 8) de un ejercicio o contenido que determina la razón de su práctica.

Una indicación me fue hecha días pasados por un amigo, que era, según él, no partidario de la militarización de las escuelas. Mi amigo estaba en un craso error; lo que es gimnasia educativa, lo había tomado por militarización, confundiéndose por el aspecto exterior y por el uniforme; no, el subscripto es profesor de gimnasia y esgrima diplomado, que cree que en las escuelas debe darse una gimnasia disciplinada, sí (porque sin disciplina nada avanza), pero metódica, razonada y basada en los efectos fisiológicos de cada uno de los ejercicios (Varela, *RTNA*, nº 295, 1935).

Si bien críticas entre sí, ambas corporaciones justifican sus posturas con argumentaciones que exponen a lo biológico como principio de verdad: la romerista, en que debe adaptarse el saber a ser transmitido al alumno según su nivel madurativo y hereditario, en tanto los miembros de la postura militarista basan su enseñanza en criterios psico-evolutivos y utilitaristas. Sentido biológico-pragmático que siguen desde la Escuela que implica entender al individuo como naturaleza: para la doctrina castrense lo biológico es sinónimo de natural. Lo cual comprende dos acepciones que signan este tipo particular de formación y que operan de manera simultánea: por un lado, que los sujetos son naturales o naturaleza y, por el otro, que todo aquello que envuelve el proceso

pedagógico debe ser naturalizado. Respecto al primer punto, si las personas son naturales, entonces, aún cuando algunos de sus parámetros puedan ser modificados, los límites del aprendizaje están predeterminados (cf. Argerich, 1918: 53-54). Esto representa que el éxito o el fracaso de la educación sea responsabilidad de la naturaleza individual de quien se instruye y no de quien transmite los contenidos. En cuanto al segundo sentido, el objeto de la enseñanza de todo contenido para la postura militarista es que todo lo que se transmita en el acto pedagógico sea naturalizado, incorporado. En este sentido se comprende la razón por la cual una de las principales misiones que los prebostes debe llevar a cabo es disciplinar el movimiento, la voluntad y la atención, “subordinar al hombre a una directiva inteligente, que le conduce al logro de sus potencias físicas, sin rebelión ni anarquía” (Gallo, *RTNA*, n° 267, 1932: 37): si un contenido o conducta está naturalizada no se precisa de la conciencia para ejecutarla. Lo cual en definitiva reduce su tarea a adiestrar sujetos y cuerpos dóciles mediante su sometimiento *tácito* a una autoridad, representada por un personal-superior o por los contenidos a enseñar, que debe ser incorporada, como ellos mismos incorporaron –argumentos de ambas acepciones que son profundizados posteriormente–.

Dentro de este marco de referencia, y retomando el hilo argumental seguido del análisis de la categoría “política”, la intención de los miembros de la corporación militarista es formar personas que sean *dóciles, útiles y fuertes* para el colectivo, siendo clave la función de perfeccionamiento que justifica su educación: respetando los condicionamientos madurativos y genéticos, sean biológicos o psicológicos, toda instrucción debe procurar *perfeccionar para trascender*, como individuo y como conjunto.<sup>99</sup> Más aún, el ideario que transmite la Escuela entiende que los “sujetos” son evolutivos y educables: en tanto *poseedores* de un “sí mismo” (cf. Argerich, 1918: 22; *MdG*, 1905; Viale, 1924: 9-10; AA.VV., *RTNA*, n° 299, 1935: 78; Argentina, 1906: 121; *REFTA*, 1955: 8-9), son una esencia natural constante que es susceptible de ser perfeccionada según criterios preestablecidos.

En el concepto contemporáneo, la Educación involucra la manera de moldear el complejo humano, tendiendo a su perfeccionamiento, dado que al llegar a la vida todo ser trae consigo el germen susceptible de modificarse a los imperativos del medio donde deberá actuar y del que tratará de aprovechar sus elementos para prolongarse (Levene *et al*, 1944: 9).

En definitiva, desde la Escuela se transmite una concepción de “sujeto” como permanente, constante, consciente, esencial, biológico, natural y psicológico, o, tal como

---

<sup>99</sup> Vale recordar del capítulo cuarto la pretensión de la Comisión Técnica de 1924 de que la Educación Física colabore en el perfeccionamiento de la raza, al mismo tiempo que se reedita el legado de la “gimnasia natural” de Hébert.

puede interpretarse de las palabras de Thamer, una noción de que es un animal que piensa, que posee un yo y que es miembro de una especie (cf. 1907: 8); es decir, cuya educación lo perfecciona, permite su trascendencia y lo *incorpora* como miembro (pasivo) del colectivo. Lo cual presenta una distinción elocuente con la concepción que se sostiene desde el Instituto: a fin de cuentas, la Educación Física militarista se justifica, no como pregonaban los cofrades romeristas por su potencial como fundamento de la educación integral, sino a partir de concebir que un cuerpo sano, fuerte, útil y adiestrado permite incorporar los aprendizajes morales socialmente valorados. Tal como sostiene Arana, en tanto “parte integrante e inseparable de la educación intelectual y moral de la juventud” (AA.VV., *RTNA*, n° 286, 1934: 50), la Educación Física viriliza, vigoriza, robustece y perfecciona lo intelectual y lo espiritual a partir de ejercitar lo corporal; siendo la principal apuesta política de la disciplina revertir el “puro intelectualismo” que prima en las escuelas públicas. Si bien esto se asemeja a los discursos de la pedagogía romerista en cuanto a la crítica al “exceso de intelectualismo”, es precisamente este mismo juicio el que le permite a Arana renovar su distancia respecto a los educadores civiles, quienes parecieran sostener que su misión es “hacer de cada argentino una enciclopedia”: “los programas de estudio asustan por su extensión, y se ha abandonado la educación física de la niñez y de la juventud, y cuando se hace es de acuerdo con los gustos y las inclinaciones de cada uno, faltando orientación, unidad de acción y de propósitos” (AA.VV., *RTNA*, n° 299, 1935: 76). Más aún, para la postura militarista la disciplina continúa siendo un suplemento de otros modos de instrucción: “la escuela debe ir más allá de la educación intelectual y acaso la educación física sea su complemento más necesario” (AA.VV., *RTNA*, n° 323, 1937: 57).

### **5.1.1.- El sujeto femenino.**

Ahora bien, antes de continuar observando los valores morales que transmitió cada establecimiento encargado de la profesionalización del oficio de la disciplina, caben destinarse párrafos aparte a las concepciones sobre las mujeres que se producen durante todo este período porque reproducen significaciones acerca de lo que se concibe por “sujeto” y reflejan las maneras epocales de concebir al género:<sup>100</sup> mientras que aquellos que representan al Instituto entienden que a ambos sexos les corresponde una educación

---

<sup>100</sup> Puede seguirse en Miranda y Bargas (2011: 76), un interesante rastreo de las concepciones sobre mujeres (madres y esposas), a partir de entenderlas “al servicio del hijo, fruto del mundo”, así también como el trabajo de Marcela Nari *Políticas de maternidad y materialismo político*. Para observar un análisis detallado de la cuestión del género en la Educación Física y en los albores del nacimiento de la disciplina, véase Aisenstein & Scharagrodsky, 2006; Scharagrodsky, 2001; 2004a; 2005; 2008a; 2008b; 2009a; 2011b.

atenta a las diferencias pero semejante, para los de la Escuela, en cambio, la Educación Física femenina es una especificación de la masculina.

Por su parte, la corporación romerista incluyó desde sus orígenes la formación de profesionales para ambos sexos, distinguiéndolos por el Ciclo Especial de Complementación –en “Gimnasia Estética” para las mujeres y en “Deportes y Atletismo” para varones (cf. Romero Brest, 1938)–. La razón de esta postura puede hallarse en el argumento que en 1903, *Educación Física de la mujer*, Romero Brest establece: la Educación Física femenina es fundamental para el “perfeccionamiento de la raza”, “no sólo se trata de fortaleza física que asegura hijos robustos, pensadores o soldados del ejército y del taller” sino que “se persiguen ideales mucho más elevados que la simple robustez y elegancia de la forma, se trata al mismo tiempo de una cuestión educacional que afecta a la moral y a la formación del carácter de la mujer y del ciudadano” (1903b: 9-10).

Por el contrario, la Escuela profesionalizó únicamente hombres. La Educación Física para las mujeres se divide en “pre-materna” y “post-materna”, lo cual demuestra que el sentido de enseñar esta asignatura escolar está marcado por el rol que debe cumplir la mujer en la sociedad: un “sexo débil” cuya misión es ser madres y, respetando las consignas “naturalistas” del *hébertism*, los designios divinos y los mandatos culturales, ser guardianas de la raza y del porvenir del hogar y de la Patria. Lo cual permite introducir al análisis la argumentación central que signa el ideario militarista de la época respecto a la relación del individuo con el colectivo: en la génesis de lo que en 1936 queda rubricado bajo el lema “Dios, Patria, Hogar”, sostenido por Manuel Fresco para la reforma educativa que propulsó en la Provincia de Buenos Aires y que es reproducido como doctrina por los gobernantes de la “Década infame”, la Educación Física femenina transmitida por la Escuela en este período es fiel reflejo de las búsquedas por formar una ciudadanía que, atenta a los mandamientos cristianos y nacionalistas, someta la voluntad particular al bienestar común. Así, la cultura física para las mujeres se presenta como una práctica que, además de los beneficios estéticos, produce la eliminación del “sentimiento de inferioridad” en reemplazo de “una gran confianza en sí misma” –en efecto, “la gimnasia se convierte en un cultor de la personalidad femenina”–, y cuyo objetivo es la procreación de una *raza perfeccionada*: “madres fuertes, hijos sanos, hogares felices” (AA.VV., *RTNA*, nº 299, 1935: 79). Es decir, en su carácter social, la doctrina que la Escuela sostiene esboza que la Educación Física femenina, en tanto *estetizadora* de la futura madre y

fortalecedora del “laboratorio de las generaciones venideras” (Levene *et al*, 1944: 46), asegura la continuidad de la raza en términos de naturaleza y cultura.<sup>101</sup>

Biológicamente considerada, la mujer, que con el hombre constituye el binomio indescindible de la perpetuación de la especie, ofrece una diferenciación individual cuyas consecuencias se hacen sentir indefinidamente en las variaciones de su individualidad, y en toda su actuación social y ética. El precepto bíblico que define al hombre en su trabajo y a la mujer en su función de maternidad, completan, para ir más lejos, el concepto de diferenciación asumido por ambos y que ha de constituir el punto de partida de toda idea de educación. [...] En una palabra, la educación física femenina al modelar el cuerpo, evitará muy cuidadosamente producir rozamientos en sus características fundamentales biológicas encaminadas instintivamente a ser la esposa del hombre y madre de sus hijos (Levene *et al*, 1944: 42-43).

En definitiva, la argumentación militarista que distingue lo masculino de lo femenino es, al igual que la que discrimina a todos los individuos y la que justifica todas las ejercitaciones, biológica y naturalizada. Esto es, aún con sus diferencias, los discursos que sostienen tanto los miembros de la Escuela cuanto los que se transmiten desde el Instituto basan sus conceptualizaciones sobre “sujeto” en principios biológicos, sustentando con igual fuerza pero de distinto modo que su educación garantiza la *correcta* incorporación de la cultura para la concepción de los primeros y el *correcto* aprendizaje para los segundos.

## **5.2.- La Educación Física como escuela de valores, del carácter y de la voluntad.**

Hacer fuerte y disciplinado un individuo es un hecho que beneficia a la población, factor que contribuye al progreso de ese pueblo – José Embrioni – *Algunas ideas sobre la aplicación de la metodología en la instrucción militar*, 1937, pp. 33-34.

La enseñanza en el Instituto es humana integrante de la personalidad física y moral; e intelectual, mediante esta orientación espiritual que condiciona sus actividades físicas y científicas. [...] La enseñanza del Instituto busca poner al hombre al lado del hombre y no contra el hombre. Sus diferencias [respecto a la Escuela] son en este campo esencialmente opuestas, fundamentales para todo educador y para todo humanista – Romero Brest – *El sentido espiritual de la Educación Física*, 1938, p. 235.

Si hasta aquí la tarea consistió en observar el *suelo de creencias comunes* sobre el cual se erige la *doxa* que enmarca las acepciones sobre “sujeto”, el presente apartado procura reflexionar acerca de los valores y moralidades que se transmitieron desde la Escuela y desde el Instituto, así también como analizar los intereses –aún cuando no sean explícitos– que justificaron las orientaciones morales de las enseñanzas. Esto implica entender que estos establecimientos pretendieron que los profesionales y sus alumnos

---

<sup>101</sup> Estos discursos no son ajenos a Romero Brest, quien en 1936, atento a los idearios de la época, postula que haciendo fuerte a las madres se contribuye al bien de la nacionalidad y de la raza (cf. Romero Brest, *ABEMS*, nº 69, 1936: 22).

aprendan y reproduzcan a través de la disciplina valores específicos, es decir, compromete pensar que sus objetivos no se resumen en instruir conocimientos referidos sólo a las ejercitaciones físicas o a generar beneficios en cuanto a la salud, sino que se abocaron también a transmitir un *ethos* particular que excede lo estrictamente individual y que se inscribe en lo colectivo.

Los miembros de la corporación militarista conciben que cada ser humano está conformado por un “sí mismo” individual, por un temperamento que les es “propio”, un “don” (heredado, natural o divino) que signa su respectiva personalidad y que, una vez *ingresado* en la cultura a través de la educación, el sujeto torna su carácter singular en voluntad común. En esa dirección, en tanto “educación del carácter” (Thamier, 1907: 12) y “escuela de la voluntad más que de los músculos” (Embrioni, 1937: 44; cf. Bard & Uriburu, 1924: 13), la Educación Física tiene por objetivo procurar aleccionar los movimientos de los alumnos para guiar su voluntad (cf. Thamier, *REF*, nº 17-18, 1910: 526). De allí que los discursos disciplinares castrenses entre 1910 y 1930 estén surcados por un doble interés yuxtapuesto: producir enseñanzas físicas que, una vez incorporadas, funcionen como aprendizajes morales. Esto significa que, por un lado, la Educación Física implica una “educación corporal” que debe apuntar al “desarrollo amplio, seguro y armónico de los sujetos físicamente normales y complementa el vigor de los músculos, corrige las imperfecciones y anormalidades propias”, y que, por el otro, compromete una “educación espiritual” que se justifica en que la asignatura “no sólo renueva las energías, desarrolla los músculos, activa la circulación de la sangre, estabiliza los centros nerviosos, fortaleciendo el organismo y asegurando la salud del sujeto, sino que influye, además, de una manera directa y casi increíble en el carácter” (AA.VV., *RTNA*, nº 299, 1935: 78-79; cf. *DGTG*, 1938: 12-13).<sup>102</sup> En esa dirección, el profesional egresado de la Escuela tiene por misión gobernar el temperamento de sus alumnos, dominar y gestionar las formas de ser de cada persona, administrar la “*modalidad fisio-psicológica del individuo*” y clasificar sus aptitudes motrices para así “enderezar las inclinaciones que pongan de manifiesto” (Thamier, 1907: 15). En este sentido, estos docentes tienen por mandato doctrinario el disciplinamiento de sus alumnos como requisito primordial para el ingreso de éstos en el mundo social: en el equilibrio entre el precepto de culturizar la naturaleza del individuo y naturalizar los conocimientos aprendidos se encuentra el rol del profesor de Educación Física; siendo la incorporación de la sumisión del interés personal por la voluntad común

---

<sup>102</sup> Cabe aclarar que este sentido de “educación corporal” es diferente al que conceptualiza Ricardo Crisorio y el “Grupo de Estudios en Educación Corporal” de la Universidad Nacional de La Plata; además de por el anacronismo, porque la referencia de la doctrina castrense la opone siempre a la “educación espiritual”, distinto al sentido de educación del cuerpo que puede leerse, por caso, en Crisorio, 2007a; 2009a; Crisorio *et al*, 2010; Galak, 2009.

el principal objeto de educar al “sujeto”. Más aún, su clasificación implica partir de características individuales para ordenar lo colectivo, es decir volcar el peso institucional por sobre los rasgos personales, debiendo adecuar(se) el sujeto a los parámetros comunes. En definitiva, la misión de la disciplina es pasar de una “voluntad física” – natural, instintiva, biológica, individual– a una “colectiva” –adherida como producto de la educación de saberes escolares que son recortes culturales–.

De todo esto se desprende que la búsqueda de los profesionales egresados de la Escuela es doble: civilizar el instinto y el carácter de sus alumnos y dominar su voluntad. Esto es, llevar a la práctica el oxímoron educación física: culturizar la naturaleza. No es casualidad el persistente uso en los discursos castrenses de los términos “carácter” y “voluntad”, pues sus significaciones encierran las lógicas que imponen los objetivos de la educación que imparten. En cuanto al primero, este vocablo implica nombrar al conjunto de cualidades psíquicas y afectivas que condicionan la conducta de cada individuo, que lo singularizan y *caracterizan*; al mismo tiempo que esta expresión tiene por sinónimo “naturaleza”. De allí que la razón por la que la Educación Física militarista deba disciplinar sea argumentada en tener que gobernar el “más precioso de los dones: el *carácter*” (Ferretto, 1941: 3). Respecto a la voluntad, si bien en principio es distinguida del gobierno de los instintos por ser una propiedad consciente y colectiva (cf. Gallo, *RTNA*, nº 335, 1938: 68), precisamente la tarea del docente consiste en hacer que la voluntad general sea percibida no-conscientemente y practicada como una cuestión particular, o, en otras palabras, incorporar y naturalizar el precepto (moral) de una autoridad externa como disciplinamiento personal. Más aún, tal como se viene sosteniendo, así como las concepciones de “sujeto” son comprendidas como orgánicas, las significaciones de qué educar, sea la voluntad, el carácter, el instinto, la necesidad de movimiento o los sentimientos, son también entendidas como biológicas. Pero, entonces, siguiendo esta premisa, ¿por qué si son biológicos y característicos de la persona la Educación Física debe procurar *someter* la iniciativa individual a la voluntad común? O, en otros términos, ¿por qué educar la naturaleza? Porque, precisamente, los discursos de la corporación militarista dan cuenta de que el sentido de la disciplina es propender al beneficio ulterior: el fin de la Educación Física es, respetando el legado *escolanovista*, conseguir la felicidad, el bien, el placer de los aprendices. Esto es, gobernar el cuerpo en tanto físico, para gestionar su voluntad y sentimientos (que son concebidos como naturales y como productos secretados y experimentados por el organismo).

Se aprecia el ejercicio físico por la cantidad de músculos que desarrolla y el grado de volumen a que éstos llegan; pero la verdadera acción del ejercicio

debe tener miras superiores y considerar a éste como un medio de educar también los sentimientos, haciendo uso de la sabia conexión que liga al ejercicio propiamente dicho en sus relaciones con el cerebro, residencia de la voluntad, origen del vigor, del carácter y de sanos pensamientos. Si asociamos al trabajo mecánico el principio de la bondad de los movimientos y unimos a éstos la elección de los mismos, habremos trabajado tres veces si se quiere, pues no sólo conseguiremos la esbeltez, el desarrollo y la energía, sino también la belleza y el vigor y, al ser perfecto el movimiento, llegaremos a los centros volitivos en su acción benéfica (Levene, *RTNA*, nº 296, 1935: 48).

[...] debe conseguirse que la voluntad al moverse con placer integre su forma de vida y que la conciencia del bien que trae el ejercicio se difunda por todos los ámbitos de la República (AA.VV., *RTNA*, nº 286, 1934).

Por ello y para ello, tengamos siempre en cuenta que los pueblos de gimnastas son más felices que los que ignoran los beneficios de la cultura física. Encaucemos la voluntad, el entusiasmo de las muchedumbres hacia una práctica continua y racional de ejercicios musculares (AA.VV., *RTNA*, nº 299, 1935: 78).

Así, en definitiva, la acción pedagógica de la Escuela consiste, primero, en generar (auto)consciencia de los beneficios de las actividades físicas para el individuo, sean de índole de la salud orgánica o de los sentimientos, para luego “encausar” esos mismos conocimientos y prácticas, naturalizándolos como voluntades comunes percibidas no-conscientemente como personales.

Por su parte, aunque pueden destacarse sentidos similares a los de los profesionales egresados de la Escuela, los discursos de los miembros del Instituto apuntan a mostrarse sustentados en un ideario cuyas significaciones difieren en cómo concebir al “sujeto”: el objeto de transmitir conocimientos se justifica por la intención de formar personas cuya voluntad, carácter, moralidad y valores, si bien entendidas como biológicas y naturales, y por ende individuales, deben ser instruidas de manera igual para todos a través del “Sistema Argentino”. Dicho de otro modo, el principal sentido de enseñar Educación Física es el de formar personas cuyo sentido espiritual, aunque personal, autónomo y liberal, responda a los derechos y obligaciones civiles, sociales y políticos de todo ciudadano *moralmente sano*. Así, en lo que puede considerarse como un legado del clásico precepto de la didáctica comeniana de *enseñar todo a todos* (y *totalmente*),<sup>103</sup> el romerismo comprende que el individuo es la unidad pedagógica fundamental de la enseñanza, justificando su paso por los procesos de escolarización en que ello le permite adquirir las herramientas *necesarias* para ser miembro del colectivo. Esto significa que si bien desde el Instituto se postula un individualismo en cuanto a que los aprendizajes dependen de la

---

<sup>103</sup> La historia de la simultaneidad educativa puede seguirse en el rastreo que hace Hamilton (1991) en “De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula”.



herencia física y psíquica de los estudiantes, la enseñanza doctrinaria a través del “Sistema Argentino” posibilita que todos los alumnos sean equiparados, que su aprendizaje sea producto de la sistematización de un mismo contenido para todos, transmitido de maneras similares y con idénticos sentidos y propósitos. En esta dirección, la Educación Física que transmite el Instituto excede la idea de que es “una escuela de cultura muscular” (Romero Brest, 1933b: 16), “es, en esencia, una escuela, más que de los músculos, de la voluntad” (1933a: 44), “una educación de las funciones, de la salud más que de hacer simplemente gimnasia”, es, en definitiva, “una educación espiritual más que muscular” (1938: 240).

[...] es mucho mayor aún la importancia del desarrollo de la inteligencia y de la voluntad, que gobiernan las actividades humanas y que dan valor cultural a las fuerzas que el hombre desata. Es grande la importancia del acrecentamiento de la salud, agrandando los pulmones y fortificando el corazón, porque de ellos depende la energía biológica y la alegría del vivir, pero, es mucho mayor la importancia del cultivo del espíritu, que dirige la inteligencia y cohesiona las sociedades con lazos que perduran sobre los músculos, sobre los pulmones y sobre el corazón; el cultivo del espíritu, señores, que es la manifestación esencialmente humana, la única capaz de hacer florecer y fructificar los ideales sociales más elevados, uniendo a todos los hombres del mundo en un solo anhelo de tolerancia y de mutua comprensión! (Romero Brest, 1933b: 17).

Ahora bien, tal como puede observarse, los términos con que cada establecimiento argumenta la importancia de la Educación Física para la formación de la personalidad del individuo resultan similares, casi idénticos, aunque sustancialmente se distinguen en dos cuestiones fundamentales: por un lado, respecto al telón de fondo que constituyen los razonamientos que disciernen cuál es el medio de cuál es el fin de impartir el oficio, y, por el otro, en cuanto a las lógicas de disciplinamiento y autoridad que ponen en juego.

El primero de estos mojones indica que para la postura romerista la base de la enseñanza de la Educación Física es la de formar un ciudadano cuyo sentimiento espiritual se ajuste a las condiciones sociales, en tanto que el medio para transmitir tales ideales son las ejercitaciones motrices. En otras palabras, si bien tanto una como otra institución pretenden generar conocimientos que trasciendan la escolarización, basando su sentido, además de en lo muscular, en lo moral, y aunque ambas valoren *la salud orgánica* que conllevan las ejercitaciones físicas, el Instituto le resta relevancia a *lo físico* como fin en sí mismo. En efecto, Romero Brest entiende que las ejercitaciones motrices son “simples medios”: confundir esta cuestión es “poner la carreta delante de los bueyes” (1933b: 10). Por el contrario, sitúa como finalidad “el cultivo” de los “sentimientos como bases de la actividad muscular”: la educación espiritual es el propósito primordial de la Educación Física, la más importante de las bases sobre las que se erige el “Sistema

Argentino” (cf. 1938), pues el sentido de instruir los sujetos es formar un “yo moral” (1933b: 13) que sea lo *relativamente autónomo* como para hacerse responsable de sus obligaciones y lo *relativamente subordinado* como para cumplir y hacer cumplir sus deberes. De allí que pueda afirmarse que el Instituto, más que una escuela de ejercitaciones físicas, es un vehículo para instruir individualmente valores colectivos, “virtudes tan fecundas como el sentimiento de la propia responsabilidad, de la solidaridad social, de la disciplina, del respeto a la ley; los hábitos de justicia, de caballerosidad y cortesía; el valor y la confianza en sí mismo, y todo cuanto hace al hombre decidido, emprendedor, optimista, son escasamente cultivados” (SAEF, 1920: 4). En definitiva, afirma Romero Brest, “nosotros perseguimos la fuerza y la salud solamente como medios; la finalidad es la educación psicomotriz, el entrenamiento del esfuerzo, la formación del carácter y de la voluntad, la ejercitación de las cualidades sociales fundamentales” (EMEC, nº 537, 1917: 98).

En cambio, si bien los miembros de la Escuela coinciden que “el músculo es la unidad de que nos valemos para perfeccionar el conjunto orgánico, pudiendo decir que es solamente un *medio* de educación y no el fin de la misma” (Levene *et al*, 1944: 16), ello no debe hacer olvidar que para esta corporación la relevancia última de la disciplina es la de formar *cuerpos sanos y dóciles*. A diferencia de lo que ocurre con la posición romerista, la Educación Física militarista se basa en conformar un físico fuerte para configurar, a partir de ello, personas que respondan a la voluntad colectiva, conjunción que permite la emergencia de una raza útil.

El segundo señalamiento refiere al disciplinamiento y la autoridad, tal como se analizó respecto a los parámetros de la Escuela: siguiendo con el hilo argumental anterior, para Romero Brest el objetivo de disciplinar a los estudiantes no es el medio que se utiliza para conseguir tal o cual objetivo sino que es un fin en sí mismo, y, si bien implica la *necesidad* de una figura de autoridad, esta es, al contrario de lo que postulan desde el establecimiento militarista, un producto más de mandato interior antes que de dictamen exterior. En efecto, para el Director del Instituto, “disciplinarse es el gran factor educativo que persigue la escuela” (Romero Brest, 1938: 71), “la disciplina, el orden, el deseo de aprender surgen de la libertad, del respeto por la personalidad humana”, “del optimismo y de la alegría del vivir que sean capaces de despertar” a través de la educación (1933b: 16). Por el contrario, “la imposición violenta, sin ecuanimidad, la exigencia fría de la enseñanza, calmarán talvez, los deseos de saber del estudiante superior, pero no lo fijarán suficientemente en el espíritu para que se desarrolle después, por su impulso propio, que es el único valedero y eficaz”. En otras palabras, el sujeto, en tanto impelido

por un “impulso propio” que es mediatizado por la cultura a través de su representante, el docente y la educación, está *sujeto* a una autoridad lo suficientemente calificada como para guiar las voluntades individuales hacia un fin colectivo, que es a la vez beneficio personal cuanto provecho común.

En definitiva, mientras que en el juego entre el precepto de culturizar la naturaleza del individuo y naturalizar los conocimientos aprendidos se encuentra el rol del profesor militarista de Educación Física, para el romerismo los individuos tienen una voluntad que es percibida como personal, consciente y natural(izada), o, mejor dicho, realizan actos volitivos conscientes que consideran que pueden volverse hábitos y conformar las maneras de ser, el carácter, el temperamento. Pues, tal como establece Romero Brest, la emoción, el sentimiento o el espíritu “educa la voluntad” de las personas: el esfuerzo voluntario y consciente, que es la razón para transmitir la disciplina, se produce por “la acción conjunta de las aptitudes musculares y de las excitaciones psíquicas de la voluntad”. Es decir, este tipo particular de formación es resultado de los estímulos psicofísicos que la Educación Física debe promover, del “concepto unitario psíquico-fisiológico de unidad biológica” que el “Sistema Argentino” transmite: “por estos motivos, la *educación física según el sistema, persigue, de este punto de vista, el desarrollo de las aptitudes mentales de valor, de energía, de voluntad, de carácter, de propiedad con la realidad de las cosas, como fuentes, en este orden, de cultura y de desarrollo cerebral*” (1933a: 155-156).

Por último, cabe destacar que la razón de transmitir un tipo de *ethos* concreto ancla permanentemente en un discurso biológico de “sujeto” que implica otro modo de entender que el objeto de la Educación Física es culturizar la naturaleza: la constante mención de que la disciplina deba instruir al músculo y al cerebro a través de enseñar virtudes vuelve a simplificar al individuo por su costado biológico y natural, pues, al ser éstas partes anatómica, reducen al pensamiento a la cabeza y al cuerpo a su materialidad física.<sup>104</sup> Resultado de esa intención de formar el carácter de los alumnos a través de incorporar las enseñanzas “espirituales” transmitidas por la Educación Física, ambas instituciones exponen un interesante contrapunto respecto a cuál es el lugar de la conciencia en la voluntad del “sujeto”.

---

<sup>104</sup> Por caso, puede nombrarse como ejemplos de ello cuando el himno del Instituto reza que es “¡Hermoda escuela nuestra! De músculo y cerebro realiza tu palestra la íntima unidad, en cuyo seno y al par de su armonía, se engendra y desarrolla la armonía, humana y misteriosa: voluntad” (cf. Pallarola, 2001); o cuando Romero Brest establece que el “Sistema Argentino” sostenga que “la cultura física racional desarrolla é intensifica las aptitudes mentales de energía, de valor, de voluntad, de carácter, de moralidad y de propiedad con la realidad de las cosas, y es una fuente de cultura y desarrollo cerebral” (1913: 39; cf. 1911: 16).

### **5.2.1.- La Educación Física para “forjar conciencia”, la “memoria muscular” como objetivo.**

El automatismo es, entonces, la señal del perfeccionamiento psico-motriz, y este hecho debe servir al maestro como norma de su acción educativa – Enrique Romero Brest – “Orientación científica de la cultura física”, *El Monitor de la Educación Común*, año 18, nº 434, 1909, p. 299.

Resulta interesante destacar que tanto el Instituto Nacional de Educación Física cuanto la Escuela de Gimnasia y Esgrima militar del Ejército argentino procuraron que las ejercitaciones físicas tengan como claro objetivo la formación de hábitos de movimiento. En otras palabras, que del acto volitivo ejecutado reiteradamente se produzca una “memoria muscular”, lo cual permite reflexionar acerca del sentido que cada establecimiento produjo respecto a la función consciente en los procesos educativos.

Si se observan en detalle los discursos de los miembros de la Escuela puede afirmarse que la corporación militarista concibe a la Educación Física como una instancia propicia para establecer un doble proceso simultáneo que permite el desarrollo y reproducción de su doctrina: la instrucción a partir de ejercicios corporales debe procurar al mismo tiempo formar una “memoria muscular” que *grave* en el organismo de los alumnos las maneras correctas de ejecución y sincrónicamente “forjar conciencia” de los beneficios que ello presenta, para así volver esta práctica una rutina, un hábito, un patrón de conducta, una disciplina. En ese sentido, Levene difundió como objetivos elementales de la Educación Física, a través de la *Cartilla de Gimnasia Metodizada* distribuida a todos los establecimientos que seguían la doctrina militarista, la búsqueda disciplinaria por “despertar comprensión”, factor elemental, y primario, para “forjar conciencia” (1939: 14). Este propósito, que en definitiva procura que el individuo sea consciente de las razones por las que debe realizar tal o cual ejercicio, es paralelamente condicionado por la intención de formar una “memoria muscular” que quite la atención lúcida del ejecutante, que automatice los movimientos, que los incorpore “a nuestra capacidad para no olvidarlos jamás” (1939: 22). Más aún, justifica la enseñanza de la Educación Física y la ubica como factor fundamental de todo el proceso de formación de la personalidad en el hecho de que la manera más eficaz para asimilar un contenido o adquirir un conocimiento es inicialmente aprehenderlo y posteriormente comprenderlo: de allí que establezca que “el niño primero aprende y luego comprende”, que en todo caso “el raciocinio llega a su tiempo y descansa y se apoya en lo aprendido”, y que, en definitiva, la razón de transmitir la “disciplina del movimiento” radica en que ella “obliga a ordenar y a encauzar el pensamiento, porque ha ido creando conducta en sí mismo, que lo llamará después, a ser

como debe, más que como quiere” (1939: 23).<sup>105</sup> El propósito de instruir al niño a moverse correctamente es “grabar” el movimiento, “que los centros nerviosos lo ‘absorban’ es educar” (1939: 17), fijar la forma apropiada de ejecución, imperativamente, de manera tal que resulte “incómodo” efectuarlo de otro modo: esto es, quitarle toda conciencia al acto, volverlo hábito (cf. Thamier, 1907: 9).

Específicamente referido al oficio, Levene también establece que este “forjar conciencia” no sólo se aplica al educando sino también al educador, a “forjar conciencia de transmisor”: pues, “si nos compenetramos de la forma, progresión y conceptos, que iremos definiendo, formaremos conciencia de transmisor y llegaremos fácilmente, al espíritu de los educandos, sin violencia ni improvisaciones” (1939: 41). De ahí que los docentes militaristas deban aprehender un *saber-hacer* y un *saber-ser* no sólo correctos sino también automáticos, sin vacilaciones ni miramientos, debiendo seguir la doctrina de enseñar ejercitaciones físicas que respeten estos conceptos básicos: uno “pedagógico”, esto es que integre la *formación de una conciencia concreta y correcta* mediante actividades motrices razonada, racional y ordenadamente ejecutadas; otro “fisiológico”, es decir que seleccione “el ejercicio apropiado a la contextura y desarrollo del niño’, procurando favorecer su forma y crecimiento”; y, por último, uno “psicológico”, que haga que el profesional trabaje sobre la atención como principal vehículo para favorecer la comprensión del ejercicio, “forjando conciencia’, ‘educando el carácter’ y consolidando, la voluntad; por la razón y fuerza de que, ‘el movimiento físico, acciona y gravita sobre el complejo nervioso” (1939: 30).

En definitiva, lo que impone la doctrina castrense es seguir criterios evolutivos que se correspondan con las edades de cada alumno, tanto según las posibilidades motrices concretas para realizar cada ejercicio cuanto conforme al crecimiento psíquico que condiciona las posibilidades “conscientes” de aprender y comprender –que son, otra vez, justificaciones que hallan sus argumentos últimos en principios biológicos y anatómicos–: la explícita intención de “grabar en la mentalidad infantil” la “correcta ejecución” del movimiento se correlaciona con el desarrollo madurativo del aprendiz, respetando las posibilidades bio-psico-fisiológicas del alumno, pues “debe enseñársele gradualmente, porque así también procede la naturaleza en el crecimiento orgánico” (DGTG, 1938: 23-

---

<sup>105</sup> Tal como se establece en la categoría “política”, la pedagogía castrense reproduce una progresión didáctica orientada primero a designar cual ejercicio debe realizarse, segundo a su demostración y recién en un tercer paso a su explicación; cuestión que muestra que la intención es formar maestros que además de adquirir en los procesos de profesionalización un *saber-hacer*, aprehendan también un *saber-ser* definido, ejemplarizador y ejemplar. Por otro lado, pero en relación con el sentido de profesionalidad y la “memoria muscular”, puede observarse en el manual *Instrucciones para gimnasia sin aparatos* del Ejército argentino cómo el instructor “se suprimirá apenas el personal este bien ejercitado” (Mdm, 1926: 5), lo cual refleja que una vez aprendido el ejercicio la conciencia y la *voz de la conciencia* (el maestro) son dispensables.

25). Así, formar una “conciencia muscular” y “forjar consciencia” son las dos caras de la misma moneda que motiva la Educación Física militarista, y que reproducen como justificación última las razones de una naturaleza primera.

Siguiendo con el diálogo tensionado entre las dos principales posturas del campo, los discursos de los miembros del Instituto sostienen que la acción volitiva atenta y juiciosa es el primer paso de toda educación, base sobre la cual se transmiten los valores particulares y colectivos socialmente considerados como válidos. Lo cual en una primera mirada refleja la coincidencia con la corporación militarista en que ambas ponen a la conciencia como cimiento sobre el cual se erige toda enseñanza de la Educación Física. Sin embargo, cabe distinguir que mientras que el militarismo propone como el fin de su doctrina la conciencia colectiva del beneficio común que supone una raza fuerte y útil a través de un conocimiento profundo de una acción o de un contenido, el romerismo apela a una consciencia esencial e individual, a un conocimiento de sí mismo: plantea que la motivación personal, el sentimiento de querer realizar esa actividad física es el motor sobre el cual debe trabajar la Educación Física, no para *forzar la voluntad* sino para *forjar sentimientos y moralidades* aceptadas socio-culturalmente como nobles, humanamente nobles. Cuestión que en definitiva refleja la reproducción de los contemporáneos discursos pedagógicos humanistas que exponencialmente se desarrollaron post Primera Guerra Mundial, fundamentalmente por el hecho de sostener un ideario que ubica al hombre en el centro de su interés, un hombre individual al cual hay que *iluminarle* su sentido espiritual a través de la educación, que posee una esencia que hay que *despertar*, una *luz del espíritu* oculta e interna que gobierna la razón. En efecto, para Romero Brest “todo acto físico voluntario”, que es en definitiva toda ejercitación “hecha con un fin educacional”, presupone que existe una voluntad de quien lo realiza: querer es “el primer paso en todo movimiento, en todo ejercicio”, “fondo psicológico de los movimientos” que constituye la base “moral del sujeto” sobre la que se construye el “acto educativo superior” (1933a: 43-44). Dicho de otro modo por el propio Director del Instituto: “en todo trabajo físico, la volición central conserva siempre su papel predominante como causa generadora del movimiento muscular y su papel de prioridad como antecedente del acto físico” (1917: 34). De allí que se sostenga que el romerismo entienda que el objeto de educar al sujeto es el de desvelar la esencia interna que se esconde tras las voluntades, proceso en el cual la Educación Física es la encargada de “despertar el gusto por el ejercicio, más que de imponerlo” (1904: 81), que *ilumine* la base consciente que posibilita al individuo reflexionar sobre sí mismo. Base sobre la cual se construyen los hábitos de acción o ejecución “que constituyen y moldean un carácter moral” que debe ser

desarrollado por el ejemplo consciente que el profesional transmite (Romero Brest, 1933a: 4), porque “cuando la luz del espíritu ilumina la conciencia, se percibe claramente su realidad; la vida adquiere, entonces, un sentido que sin aquél le falta por completo” (1938: 8). Precisamente, estos son los motivos que justifican su enseñanza: siempre y cuando respondan a las tendencias emocionales, éticas y estéticas buscadas, la Educación Física es escuela de la personalidad y de lo físico, pero también de la consciencia individual y de la conciencia colectiva, pues “se considera que la educación física escolar *ha de ser creadora de hábitos de solidaridad y formadora del carácter, ejercitando la voluntad física y moral en vista del ideal superior de la formación social argentina*” (1913: 13). Esto es, “se trata de una disciplina que no tiene real valor sino cuando es capaz de crear hábitos, de modificar las maneras de ser del sujeto; en una palabra, de educar las funciones más que de exaltarlas transitoriamente” (1904: 13).

Esto implica concebir que si bien para los miembros de ambos establecimientos el estímulo de las capacidades motrices deben perdurar en el tiempo y procurar “forjar consciencia” de la acción que realizan, los del Instituto se distinguen de los de la Escuela en que para estos los razonamientos de porqué realizan los ejercicios no sólo deben ser conocidos por el profesional sino también por los alumnos, es decir, deben ser transmitidos por la autoridad de la clase a sus discípulos, quienes, a raíz de entender los fundamentos de las ejercitaciones, pueden *iluminarse* y así formar *hábitos* (de movimientos, de pensamientos, de sentimientos). De esto se desprende que la intención de este tipo particular de pedagogía es que cada sujeto forje un autogobierno de sí mismo, un (auto)disciplinamiento consciente de sus libertades, una potencia de pensamiento limitada por los condicionamientos sociales.

El sistema disciplinario establecido en el Instituto consiste en dar al alumno la más completa libertad de acción, de modo que pueda conducirse obedeciendo solamente a los dictados de su propia conciencia. [...] Desde el punto de vista doctrinario, sobre todo en sus aspectos morales, el Instituto considera que la disciplina que implanta constituye un ejercicio superior de la voluntad, el cual es, a su vez, la expresión de libertad del pensamiento (Romero Brest, 1938: 69-70).

En síntesis, el presente apartado muestra cómo, a raíz de argumentar las concepciones sobre “sujeto” en criterios biológicos, ambas corporaciones afirmaron que la finalidad de la Educación Física consiste en transmitir valores y moralidades específicos, los cuales, una vez *incorporados*, deben presentarse como productos naturales o naturalizados. Dicho de otro modo, por sustentar las concepciones sobre “sujeto” en una base interior, material y física (natural y biológica), por un lado, la Escuela signó los conocimientos que transmitía

en la búsqueda de la trascendencia del “sí mismo” individual heredado para beneficio del conjunto, en tanto que, por el otro, el Instituto procuró el *perfeccionamiento de la raza* a partir de atender que las voluntades son particulares. Esto es, en ambos casos el propósito último consistió en que a través de la transmisión de valores y moralidades, enseñados de maneras concretas y con fines específicos como un *ethos* correcto, los alumnos y profesionales incorporen una ética específica, que sea naturalizada, tornándola no-consciente, rutinaria y automática, para así volverlos miembros de un colectivo que los trasciende.

Si bien sutiles, mínimas –aún cuando en sus discursos declamen ser completamente diferentes–, las diferencias entre las posturas militarista y romerista que pueden encontrarse fundamentalmente apuntan a distinguir el efecto de estas concepciones: mientras que para la primera la intención pedagógica consiste en formar miembros pasivos del colectivo, que ejecuten sus movimientos siguiendo una “memoria muscular”, que se ajusten y ajusten sus prácticas al mandato social superior, siendo la educación precisamente el vehículo de tales ideas; la búsqueda de la segunda, respetando los designios del “Sistema Argentino” que los enmarca y encausa, radica en propender a instruir hombres libres, conscientes de sí mismos, ciudadanos responsables capaces de procurar sus libertades. Lo cual permite interpretar que si desde la Escuela se difunde el ideario de poner en el centro del proceso educativo al conjunto de la sociedad – generalmente investida de Patria–, desde el Instituto se ubica, por el contrario, al individuo como principal unidad de los procesos de escolarización. En definitiva, si bien ambas procuraron una Educación Física cuya importancia consista tanto en el beneficio singular cuanto en el provecho común, mientras que la pedagogía castrense convergía los sentidos mediante una lógica centrípeta que incluya a los individuos a partir de su aceptación de las reglas sociales, la educación que sostiene el romerismo procura irradiar significaciones centrífugamente que integren a los hombres a un proyecto consciente colectivo.



### 5.3.- La relación pedagógica entre “sujeto individual” y “ser social” en Educación Física.

Y ayer, como hoy, y por ello lo repetimos ahora, esta casa debe ser un santuario en el sentido constructivo de la entidad nacional; sus programas y sus fines, impregnados de Patria y de saber, dan, a los profesionales de ejercicios físicos que egresan, el alma y el derecho de llevar a la vida ciudadana, la fuerza y la salud que construyen el bienestar colectivo – Horacio Levene, en *Revista de Tiro Nacional Argentino*, n° 269, 1933, pp. 40-41.

El problema general de la educación física es, ante todo, un problema social más que puramente individual; es un problema de mentalidad más que de músculos; de formación del espíritu más que del cultivo de la energía física – Enrique Romero Brest – *El sentido espiritual de la Educación Física*, 1938, p. 248.

Habiendo analizado las diferentes concepciones de “sujeto”, que incluyen no sólo las significaciones sobre profesionales y alumnos sino también los distintos valores y moralidades que la Educación Física debe transmitir para conformar los “modos de ser”, la tarea que guía este apartado consiste en observar cómo comprendieron que tienen que (re)producirse las relaciones entre *lo individual* y *lo colectivo* en los procesos formativos, o, dicho de otro modo, cómo la Educación Física funciona como vínculo entre “sujeto individual” y “ser social”.

Resulta interesante comenzar por hacer notar que si bien distintas las concepciones de cada establecimiento, con diferentes maneras de entender la educación, puede establecerse como punto de partida que ambas coinciden en comprender que en última instancia la enseñanza es siempre un proceso de carácter grupal en tanto que el aprendizaje es de tipo personal. Respecto a *lo colectivo*, esta aseveración sobre *lo individual* implica sostener que la Escuela y el Instituto concibieron la formación de los “modos de ser” a través de la Educación Física como un mecanismo social de reproducción de una ética, una política y una estética común, las cuales se funden en un *ethos* correcto y concreto que no es necesariamente aceptado de manera consciente. Sin embargo, si bien las similitudes que presentan, cabe distinguir que mientras que *lo colectivo* para la corporación militarista toma la acepción de “relativo a cualquier agrupación de individuos”, para la postura romerista tiene por significación el “grupo o conjunto de personas con intereses comunes”. Lo cual repercute sobre el sentido que le otorgan a *lo individual*, ya que mientras que para los miembros de la primera el hombre es *en sí mismo incompleto* y su instrucción suple sus faltas pero no logra completarlo, para los de la segunda *se completa, se realiza en la educación como hecho social*.

Respecto al Instituto, la lógica que prima en todo el período que abarca las décadas de 1910 y 1930 prioriza la transmisión de valores colectivos antes que enseñanzas de

características particulares. Sin embargo, radiografiando los orígenes de esta concepción, puede observarse un pasaje en los discursos que reflejan un cambio de pensamiento de época: mientras que en 1902 Pablo Pizzurno establecía que la educación física tiene por objeto la salud e higiene individual (cf. 1902: 86), en 1907, con más de un millar de egresados en los “Cursos Normales de Ejercicios Físicos”, el discurso de Romero Brest pasa a ser la formación de un *individuo social*: en el Informe respectivo al año 1904, labrado en ocasión de revisión de lo actuado, el por entonces “Inspector Técnico de Educación Física”, le escribe a Pizzurno diciéndole que los Cursos demostraron que las ejercitaciones físicas “solo en apariencia, ó como un medio, afectan al individuo aislado dirigiéndose más bien al individuo social”. De esta manera, gracias a esta iniciativa romerista, la disciplina comienza a ser entendida desde principios del siglo XX como una herramienta social, cambio de conceptualización que se argumenta constantemente en los conocimientos científicos que la Educación Física pone en prácticas: la importancia social es efecto de que “ocupe el lugar predominante que le corresponde por sus correlaciones científicas, con la disciplina intelectual, en el concepto general de la educación del niño”, a condición de que “sus procedimientos debieran ser, en consecuencia, científicos y no abandonados al empirismo más absoluto. Su razón de ser en los planes normales de educación general está perfectamente justificada desde que responde á necesidades individuales y sociales” (en Vivanco, 1907: 99). Más aún, Romero Brest entendía por esa misma época que este tipo particular de educación no puede limitarse sólo al individuo, pues “el fin elevado de una educación física racional debe ser siempre un fin social” (1904: 73; cf. 1933a: 69-70). Esto es, tiene por objeto una finalidad colectiva contemporánea más que una individualidad permanente e inmanente: así, “la educación física como hecho social responde, en cada época, á las necesidades y aspiraciones más salientes de cada sociedad en un momento dado de su evolución” (1909b: 8).

Sin embargo, luego del Centenario de la República, habiendo asegurado su lugar en el concierto de las asignaturas escolares y establecido las bases del “Sistema Argentino”, la Educación Física romerista deja paulatinamente de centrar sus discursos en la defensa de su rol como disciplina racional y científica para comenzar a fundamentar su importancia por su función social: en tanto se asienta la idea de que es una “poderosa fuerza sociológica” (Romero Brest, 1933a: 20-21), la intención pasa a que sea concebida no sólo como una escuela de la voluntad, sino también cuanto una escuela del espíritu y de la solidaridad.

En resumen: es alta escuela de solidaridad, base primordial de la estabilidad social, y es escuela del carácter, base del individuo social. De estos hechos nace la extremada importancia que la educación física tiene en nuestras democracias (Romero Brest, 1933a: 50)

Pasaje que, tal como sostiene Scharagrodsky, tiene correlación con la escuela republicana y democrática, a tono con el ideario pedagógico de la época, en el cual la solidaridad y el respeto a los derechos individuales son considerados como prioridad. “Vale decir, el discurso ‘romerista’ proclamó la libertad individual y una educación para la vida civil, imbuida en el espíritu de solidaridad de una verdadera democracia” (2011a: 467-468; cf. Romero Brest, 1933b: 38). Si bien el propio Scharagrodsky reconoce que los miembros del Instituto, en oposición a la “gimnasia militar” y al renovado impulso por establecer batallones escolares bajo el halo del Centenario, profundizaron la defensa liberal por la autonomía de los alumnos y la reivindicación de los derechos ciudadanos y los ideales *escolanovistas* frente a la sumisión de las libertades individuales ante un superior representado por una autoridad investida generalmente de símbolo nacional, no es menos cierto que desde el Instituto también se reprodujo la intención de formar al “ser social” subordinado a una finalidad suprema. En este sentido, Romero Brest establece que los efectos de la Educación Física “no se limitan al individuo físico aislado, sino que se extienden y se prolongan indefinidamente en las razas y en los pueblos, influenciando profundamente también al individuo social” (1933a: 5), pues “la influencia de la educación física no es puramente individual, sino más bien social, desde que el perfeccionamiento del individuo contribuye, en definitiva, al engrandecimiento social” (1933a: 13).

De este modo, nacen las doctrinas que exponen la relevancia colectiva de la Educación Física como agente pedagógico no sólo de la difusión de los valores asociados a la solidaridad y a la preocupación por el prójimo sino también como transmisora de una moralidad espiritual culturalmente avalada –narrativas ancladas en el ideario humanista que signa los discursos pedagógicos que se profundizaron en los albores del “corto siglo XX” (cf. Dussel, 2006; Puiggrós, 2006a)–, cuestiones que se manifiestan con notoria fuerza en la explícita intención de que la disciplina contribuya a la formación del “individuo social” o del “ser social”. De allí que para Romero Brest “el verdadero valor del hombre no se manifiesta sino cuando actúa en la sociedad a que pertenece, cuando su acción se desarrolla en su medio y en su provecho”, razón por la cual considera que la sociabilidad es uno de los factores más eficientes y que toda educación debe buscar, como adaptación final de los individuos, “la formación del *ser social*” (1933a: 47-48).<sup>106</sup>

---

<sup>106</sup> Esta cuestión puede verse presente en el ideario pedagógico de la época que signa el devenir de la Educación Física. Tal es el caso de los fundamentos que los diputados Bard y Uriburu adujeron en el Proyecto Legislativo para la “Creación de la Comisión Nacional de Educación Física”: “la característica del

Precisamente, es a partir de concebir que la educación *hace* al “sujeto”, a raíz de otorgarle la posibilidad de incorporar los “modos de ser” socialmente valorados, que el romerismo argumenta la importancia *indiscutible* no sólo de la escolarización sino más precisamente de la Educación Física, entendida como vehículo para la adquisición de las herramientas necesarias para el ingreso a la cultura. Cuestión que se refrenda con la afirmación de que “la energía social” de la “cultura física” debe estar enfocada, antes que en agrandar al músculo, en desarrollar “sentimientos altruistas” (Romero Brest, 1933a: 49). En definitiva, la “orientación social” de la disciplina tiene *miras superiores*: partiendo de comprender que “los individuos aislados son secundarios”, la doctrina romerista comprende una Educación Física que se dirija a “todos los miembros de la sociedad para aumentar, conservar y hacer feliz la vida humana en la vía del progreso y de la evolución hacia una mentalidad superior”, y por ello debe proceder a favor del porvenir, de la sociedad, de la raza y de la especie (1911: 26). Es decir, sea concibiéndolo como “individuo social” o “ser social”, lo que muestran los documentos es que la formación de la personalidad está *sujeta* a los condicionamientos sociales. Esto es, que el “sujeto” romerista emerge de la articulación entre un “sujeto individual” portador de un sí mismo y poseedor de un físico propio con un “ser social” cuyo sentido espiritual permite el embrague entre *lo particular y lo colectivo*.

En síntesis, el ideario romerista indica que la relación entre “sujeto individual” y “ser colectivo” se produce por el vínculo entre los intereses personales de un *sí mismo* y los condicionamientos ejercidos por un profesional que es investido de autoridad, que personifica la cultura y que impone las moralidades socialmente valoradas; nexo que está mediado por una estructura general que los gobierna a través de la pedagogía institucionalizada, y que es representada en este caso por la Educación Física. Concepción que se mantiene relativamente invariable durante todo el período que abarca desde la década de 1910 hasta la de 1930, época en la cuál comienza a surgir progresivamente con mayor fuerza un discurso eugenista –en detrimento, aunque sin reemplazarlo, del higienista que signa la “historia interna” de la disciplina–, respetando y reproduciendo dicha relación e incorporando argumentos, a tono con los discursos del segundo tercio del siglo XX, que ponen a la Educación Física como agente al servicio del *perfeccionamiento de la raza* (cf. Romero Brest, 1933a: 156; *MJeIP*, 1924; Aisenstein &

---

hombre en la sociedad humana es precisamente la de construir un ser social, y toda educación que tienda a esa adaptación final puede considerarse como uno de los factores más esenciales de la civilización y el progreso. Es evidente que el esfuerzo individual aislado y solo, de nada o casi nada vale; es evidente que individuo humano, la célula social como la célula orgánica, no sirve ni vale sino en la acción conjunta y solidaria con las demás células” (Bard & Uriburu, 1924: 14). Esto demuestra que, aún cuando estas ideas citadas de *Pedagogía de la Educación Física* sean de 1905, cobran una nueva significación en la contraposición marcada, operando progresivamente con mayor fuerza desde la década de 1910.

Scharagrodsky, 2006; Aisenstein, 2003b; Frydenberg & Di Giano, 2000; Fiori, 2007; Lionetti, 2011).

Al igual que los miembros del Instituto, los de la Escuela transmitieron a los futuros profesionales una manera de concebir la Educación Física como un agente del proceso de escolarización clave para la conexión de las personas con la cultura, un lugar de encuentro entre *lo individual* y *lo colectivo* cuya finalidad responde siempre a un principio superior. En este sentido, partiendo de comprender su importancia a raíz de que “la intervención de la educación física llega a toda la individualidad del ser” (Gallo, *RTNA*, nº 302, 1935: 44), para la corporación militarista existe un vínculo indisociable entre los intereses que la comunidad pone en juego a través de la instrucción generalizada y aquellos deberes y responsabilidades que las personas deben cumplir y hacer cumplir a los prójimos. De allí que surja la interpretación de que para esta concepción el sujeto es miembro pasivo del colectivo en tanto está condicionado por el mandato rector de una autoridad y en cuanto, al poner en el centro del proceso de aprendizaje al individuo, la formación castrense lo responsabiliza por los resultados de éste.

Más aún, al ser entendido como inconcluso, la tarea de la Educación Física consiste precisamente en *perfeccionarlo* y *mejorarlo*, aunque sin finalmente nunca conseguir *completarlo*, garantizando así la permanente subordinación de *lo individual* a *lo colectivo*. Lo cual reafirma el sentido previamente esgrimido: el “sujeto individual” militarista es pasivo, en tanto precisa de la cultura para “ser social”. Argumento que halla sustento, por caso, en Thamier, quien afirma que la enseñanza de ejercitaciones físicas permite crear en el alumno “una individualidad más eficaz, más concordante con las necesidades de nuestra época”, razón por la cual establece que “la educación física no es suficiente por sí para educar, pero contribuye a completar y a dar un relieve especial y fortificante a la educación de los individuos, y se puede agregar que debería servir de base a todo sistema de cultura individual” (1907: 15). Esto es, esta disciplina es agente importante en “la formación completa de esta compleja individualidad”, tiende al “mejoramiento del hombre” (Thamier, *REF*, nº 17-18, 1910: 517), colabora con el fin supremo de la escolarización que es el *perfeccionamiento de la raza* para beneficio del común: ser fuerte para ser útil para el colectivo.

Luego del “espíritu del Centenario” comienza a justificarse la Educación Física militarista argentina siguiendo una apropiación local del legado del *herbertism*, lo cual signa como su misión contribuir al devenir de la Patria, anclando sus discursos en procurar fortificar al individuo para fortalecer el *sentimiento de colectividad*. En este sentido, en el acto inaugural del nuevo ciclo lectivo de 1933 de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército

argentino, su director, Horacio Levene, establece como “fundamentos que inspiraron la Escuela” un sentir que “se arraiga en todos los pueblos de aspiraciones sanas y se cobija en todos los hogares”, que es el de “despertar el espíritu” a partir de hacer “un culto del ejercicio físico, la voluntad de ser útiles y la dicha de ser fuertes”: “a la espera del adolescente sano y del hombre fuerte se orientó la definición tranquila del sentido puro de argentinidad”, sentimiento que, combinado con la cultura física como base y fundamento de toda educación, produce la salud y la alegría, pues “con ella nos identificaremos con lo bueno y nos acercamos a lo bello” (en AA.VV., *RTNA*, nº 269, 1933: 40-41). El propio Levene sostiene que no basta con la virtud de ser fuerte, sino que es necesario *imponer* la obligación de serlo, porque esa es la base del progreso de la sociedad y la orientación de una raza fuerte y vigorosa (1914: 67); imposición que en principio es producto de un mandato externo representado por una autoridad, sea el profesional de Educación Física o cualquier otro representante de la cultura o de la Patria, para que luego sea incorporada, naturalizada, como una moralidad definida que funcione como gobierno interno. Dicha disertación inaugural muestra a su vez cómo la intención de formar un pueblo fuerte para ser sanos para ser útiles radica en una constante que signa el ideario de la corporación militarista en todo el período analizado, y que refiere a *lo temporal* y *lo universal* que justifica la realización de actividades físicas de manera sistemática y racional: si se entiende a la práctica de la cultura física como “un credo permanente” que “arraiga en todos los pueblos” (AA.VV., *RTNA*, nº 269, 1933: 41), entonces esta práctica trasciende los límites de *lo individual*, pues su importancia reside en la superioridad de *lo colectivo*. Además de Levene, pueden encontrarse en otros miembros representativos de la corporación militarista sentidos similares: por caso, para Arana la instrucción física debe seguir un “carácter eminentemente popular y patriótico, que debe merecer la mayor atención por parte de todas las autoridades, sin distinción de jerarquías” (AA.VV., *RTNA*, nº 285, 1934: 6), en tanto que para Ferretto “no puede llegarse a ningún alto nivel permanente de la cultura física si para conseguirlo no se ofrece abnegación, desinterés y patriotismo”, siendo necesaria la “generalización de la educación física en el país”, debiendo “ser dirigida por hombres rectos que estimen el honor que se les discierne dispuestos a sacrificar sus intereses y ambiciones en aras de la noble y patriótica misión a cumplir” (1933b: 15-16).

Más aún, estas posturas resultan emblemáticas porque exhiben el germen del discurso que gobierna la Educación Física del segundo tercio del siglo XX: en una interpretación disciplinar de los fundamentos eugenésicos que respetan los sentidos político-pedagógicos de la “Década infame” y de la Reforma Educativa de Fresco en la Provincia

de Buenos Aires, la Educación Física comienza progresivamente desde mediados de la década de 1930 a ser concebida como vehículo de transmisión de una moral cristiana y nacionalista concreta y correcta que se resume en el lema “Dios, Patria, Hogar”. De allí que, a partir de entender que la Escuela es una “casa que debe ser un santuario en el sentido constructivo de la entidad nacional” y que debe difundir contenidos “impregnados de Patria” para el “bienestar colectivo” (Levene en AA.VV., *RTNA*, n° 269, 1933: 40-41), puede interpretarse que los prebostes egresados deben transmitir prácticas corporales que trasciendan al “sujeto individual”, formando así un “ser social” pasivo, constante y disciplinado que siga la voluntad común antes que el interés personal.

Ahora bien, antes de seguir con un desarrollo pormenorizado de esta cuestión, resulta oportuno acentuar la diferencia entre las concepciones esbozadas: mientras que desde el Instituto se sigue un ideario que pone al “sujeto individual” en relación con el “ser social” a partir de concebir que la cultura establece su nexo –representada en este caso por la Educación Física–, la cual tiene por función estimular el espíritu de cada persona para que respete y reproduzca<sup>107</sup> los principios supremos de la humanidad de manera tal que se produzca un gobierno de *sí mismo*, desde la Escuela, en cambio, se entiende que el “sujeto individual” se *perfecciona sin completarse* como “ser social” gracias a obedecer los condicionantes del mandato cultural, incorporando la regencia externa como voluntad y moral personal. En este sentido, por ejemplo, puede marcarse este contrapunto en la manera de razonar el propósito de enseñar juegos en las clases de la asignatura escolar: en tanto que para los miembros de la corporación militarista este contenido representa “el mejor conducto de que se dispone para fomentar hábitos morales”, lo cual posibilita que los sujetos aprendan “a posponer sus deseos personales a las necesidades de la colectividad” (Arana, *RTNA*, n° 327, 1937: 51-52); para aquellos que siguen la doctrina del “Sistema Argentino” el juego no sólo es base fundamental de la Educación Física sino también es un factor importante para la cohesión social, puesto que es un contenido mediante el cual “aprenderán a sostener los derechos del grupo sobre los individuales” (Durante, *RLO*, n° 20-21, 1921: 10), es “una verdadera escuela práctica de la vida, la más valiosa para la educación social” ya que desarrolla “sentimientos sociales” (Romero Brest, 1933a: 50).

### **5.3.1.- Lo individual y lo colectivo. El ideal superior de la Educación Física.**

---

<sup>107</sup> La cuestión de *lo temporal* también opera para la Educación Física romerista aunque no en un sentido *religioso* de credo practicado permanentemente como en la Escuela sino en tanto respeto a la esencia inmanente del individuo. Como afirma Romero Brest, “el espíritu es lo más íntimo y elevado de la personalidad, se sustrae a las variaciones de lo temporal” (1938: 4).

Y la naturaleza como obra de Dios es la mejor maestra de los hombres – Andrés Calcagno, en *Revista de Tiro Nacional Argentino*, n° 335, 1938, p. 63.

Desde la década de 1930 y progresivamente con mayor intensidad hacia finales del período analizado surge con notoria fuerza el germen del *suelo de creencias comunes* sobre el cual se paran los discursos de la Educación Física del segundo tercio del siglo XX en Argentina; siendo la tarea de estos párrafos reflexionar acerca de cómo fueron sentándose las bases de dichos discursos y cómo paulatinamente se extremaron los sentidos del “ser social” por sobre los del “sujeto individual”. Estas líneas exponen indicios de cómo se formaron desde la propia disciplina las bases que permitieron el desarrollo de enunciados que posteriormente son resignificados como discurso eugenésico. De esta manera, esta tesis se distancia de aquellos que pretendieron fijar en la denominada “Reforma Fresco-Noble”, la reforma educativa de 1936 en la Provincia de Buenos Aires, el ingreso de las ideas eugenésicas al ideario de la Educación Física a través del lema “Dios, Patria, Hogar”.<sup>108</sup> Por el contrario, la hipótesis que guía esta indagación indica que la acción política de la gobernación de Manuel Fresco fue *poner en palabras los conceptos, denominar el lema*, pues, como queda demostrado, ello ya se encuentra presente en la *doxa* del campo desde su constitución, y que en todo caso lo que ocurre en la década de 1940 es la incorporación de conceptos *externos* reinterpretados de maneras particulares en la disciplina. Así, se parte de comprender que aún desde tiempos anteriores a dicha Reforma los principales centros superiores de formación de profesionales en esta área comprendieron que la razón de la Educación Física consiste en cumplir con los mandatos de un ideal superior que la trasciende: mientras que desde el Instituto se irradia el argumento de preparar al ciudadano trabajador y propender a una educación y salud pública que ponga al “sujeto individual” al servicio del sentimiento patriótico que emana el espíritu, desde la Escuela se transmite, en cambio, un sentido utilitario que implica la instrucción de un *homo faber* que sea fuerte, para que sea útil, para el “ser social”.

Ahora bien, analizando en detalle cada establecimiento, los discursos de los miembros de la corporación militarista reflejan la concepción de una Educación Física como posibilidad concreta de transmitir y solucionar las necesidades del país. A raíz de reproducir el legado del *herbertism*, pretendieron forjar hombres fuertes y útiles, generar un *homo faber* útil para el trabajo y para la defensa de la Patria. Si bien el sentido general de esta proposición, lo cierto es que la intención de dicha corporación consistía en formar

---

<sup>108</sup> Confróntese esta aseveración con Calvo Etcheverry, 1996; 1998; 2000; 2002. En cambio, puede hallarse en Scharagrodsky un seguimiento de la trilogía “Dios, Patria, Hogar” en los discursos Scouts, los cuales exceden y anteceden al sentido de Fresco (Aisenstein & Scharagrodsky, 2006: 139; 2009b; Brailovsky, 2006).



individuos en una dirección concreta, definida: la pluralidad no era una de las virtudes del militarismo sino que, por el contrario, pretendieron enseñar un sentido correcto de organización familiar, de valores y de ordenamiento socio-político que sea a la vez conservador, cristiano, patriarcal y heterosexual, al mismo tiempo que concibieron a la Educación Física como vehículo privilegiado para transmitir dicha moralidad. Muestra de ello, puede encontrarse en las palabras de Levene un claro ejemplo que condensa esta doctrina:

los ejercicios metodizados son una verdadera fuente de educación física y moral, [...] orientan la voluntad. El concepto de patria, familia y sociedad; el sentimiento del deber y del honor; el espíritu de camaradería y colaboración, en la prédica y en la práctica, deben integrar el desarrollo de un método de cultura física [...] (1939: 16).

De la precedente cita resulta interesante reflexionar sobre los puntos sobresalientes que abarca: en principio, la referencia a la familia en el contexto de esta corporación es siempre orientada a un tipo singular de hogar patriarcal donde la mujer tiene su rol claramente definido como madre ejemplar o esposa abnegada a su marido –recuérdese la configuración del “sujeto femenino” previamente analizada y cómo la enseñanza de cultura física está dividida en pre-maternal y post-maternal–. Por otro lado, la cuestión del honor, no es en absoluto menor para la corporación militarista: sus referentes teóricos han sostenido su importancia como principio moral de los hombres, que los trasciende, anteponiéndolo aún sobre la propia vida.<sup>109</sup> Además de procurar una familia y honor concretos, la afirmación de Levene permite establecer que la doctrina militarista pretendió “orientar la voluntad” en dirección a un concepto determinado de Patria y de sociedad. Orientar la voluntad, sostiene Arana, para que a fin de cuentas “cada ciudadano argentino sienta el imperativo de concurrir a los polígonos de tiro y a los campos de gimnasia”, pues “así serán fuertes, serán sanos y tendrán también la inmensa alegría de crear hogares sanos y fuertes, reposando en la noble tranquilidad del que se siente capaz y bien dotado para la lucha permanente por la vida”: “no debemos olvidar, señoras y señores, que no sólo de pan vive el hombre y que la fuerza moral tiene una potencia indiscutida” (AA.VV., *RTNA*, nº 290, 1934: 25). Precisamente, son constantes las referencias de la corporación militarista de fomentar la gimnasia (además del tiro ciudadano) no solamente porque “constituye una acción previsoras para la salud física de nuestros conciudadanos sino que

<sup>109</sup> Pueden encontrarse en Levene (1914; 1917; 1924; *RTNA*, nº 277, 1933) o en Ferretto (1934) manuales de cómo proceder ante la ofensa, y cómo batirse a duelo en “defensa del honor” (cf. Gayol, 2005). Más aún, además de los marcados encuentros entre la historia de la Escuela y el desarrollo de la esgrima en Argentina, esta es la razón por la cual este establecimiento tiene como una de sus principales asignaturas la enseñanza de este deporte, pues más allá de adiestrar a los *prebostes* en el manejo de las armas por un sentido de defensa de la Patria, uno de los contenidos de esta materia era la instrucción del “Código de Honor” (cf. *EGEEA*, 1933).

también es función fundamental para el agrandecimiento de la Patria; pues al fortificar y adiestrar el brazo ciudadano se da un mayor grado de defensa y respeto al país” (Arana, 1937: 57).

Como puede observarse, la práctica de actividades físicas es para esta postura una manera de consumir el ideal supremo que da sentido a la disciplina, el cual guía la razón de ser fuertes tanto para la salud del “sujeto individual” cuanto para la utilidad del “ser social”. De allí que se puedan encontrar afirmaciones tales como que “la Educación Física obligatoria impulsaría la grandeza nacional”, que “cuidar de la destreza y del armónico desarrollo corporal es servir a la patria” (Viale, 1924) o que hacer gimnasia es simultáneamente beneficio particular y común: “una juventud fuerte y sana de espíritu y alma es la que necesita la Patria, para con el trabajo perseverante de sus hijos alcanzar el nivel cultural, social y de fortaleza que le permitirá alcanzar el lugar que su destino le tiene señalado en el concierto universal de las naciones”, razón por la cual se propaga la idea de que ser fuertes es sinónimo de ser dignos, y que cumplir esa cualidad es “obra de patriotas” (AA.VV., *RTNA*, nº 297, 1935: 18). Ideario regularmente difundido desde la Escuela o la “Dirección General de Tiro y Gimnasia” en propagandas que invitan a practicar “deportes viriles” que promuevan la “salud individual” y la “fuerza colectiva” como guías del progreso de la Patria:

la gimnasia y el tiro, efectuado con regularidad y entusiasmo, son base moral, porque al orientar a la juventud y al pueblo todo hacia los campos de gimnasia y polígonos de tiro, los aparta de esparcimientos insanos, obrando a manera de profiláctico social sobre su psiquis, disciplinando el espíritu y encaminándolo hacia rutas de estudio y de trabajo (AA.VV., *RTNA*, nº 299, 1935: 77).

¡Ciudadanos Argentinos! En cumplimiento del precepto constitucional que ordena armarse en defensa de la Patria, todo ciudadano argentino debe concurrir a los polígonos de tiro y campos de gimnasia para ser fuerte y serle útil tanto en la paz como en la guerra (AA.VV., *RTNA*, nº 308, 1936: 39).

Para tranquilidad y bienestar del país, para mantener la integridad nacional y asegurar la paz, todos los jóvenes deben practicar el tiro y la gimnasia, no ya como un determinante deportivo, sino como una necesidad. Crear organismos fuertes y sanos como base de fortaleza física y moral de la raza, debe ser objetivo primordial de la acción de todos. [...] La práctica de tiro y de la gimnasia dan, pues, firme sensación de aptitud para la lucha por la vida y de estar mejor dotados para contribuir al engrandecimiento de la Patria (AA.VV., *RTNA*, nº 310, 1936).

Resulta importante remarcar el transfondo doctrinario de este ideal superior que propaga la práctica de actividades físicas para beneficio individual y progreso colectivo: la razón para realizar gimnasia, tiro ciudadano o cualquier otra ejercitación corporal es constantemente argumentada por imperativos morales claros y precisos. Así, resultan

proposiciones categóricas como que “la alegría de vivir es sinónimo de bienestar físico”, y que por ello debe buscarse “este bienestar en el ejercicio y la higiene” (RTNA, nº 295, 1935: 17), o que las actividades físicas son fuente de “la verdadera alegría que inspira el sentirse fuertes y sanos” (RTNA, nº 286, 1934). Imperativos morales, sean de placer, de diversión, de deseo, de amor, de alegría, de bienestar (cf. Gallo, RTNA, nº 333, 1938: 76; DGTG, 1934: 2; Levene, 1939: 19), que se dirigen tanto hacia la ética del “sujeto” que hace esa práctica corporal cuanto a la deontología de quien la transmite, ya que este tipo particular de educación es considerado una misión de patriotas: “propender a la salud y capacidad de trabajo, es lograr el progreso y felicidad de un pueblo” (AA.VV., RTNA, nº 292, 1934: 52).

Específicamente respecto al oficio, este ideal superior que justifica la enseñanza de la Educación Física es también motivación de la Escuela: el maestro de gimnasia formado en esta institución no sólo debe producir un *homo faber* fuerte y útil para la Patria sino también que debe favorecer su reproducción. De allí que Ferretto establezca que “en la propagación eficiente de la educación física se funda la formación de generaciones fuertes, sanas y disciplinadas”, y que “por tanto no puede tolerarse ninguna contemplación al designar los dirigentes y sus colaboradores”, sino que “hay que nombrar a los más aptos”. Selección de idóneos que justifica la “verdadera finalidad” de la disciplina: “*fortes creantur fortibus*”, es decir, que “el fuerte engendrará a los fuertes” (1939: 7). Lo cual demuestra una resignificación del *saber-hacer* y del *saber-ser* correcto, pues por un lado el requisito de fortaleza es tanto para el alumno cuanto para el *preboste* como para el profesional, y, por el otro, implica que el acto pedagógico constituye una replicación de una moral correcta y disciplinada, de un *ethos* particular, que es la que sostiene y enseña homogéneamente el Ejército argentino.

Debemos con nuestra actuación correcta y mensurada, demostrar que la cultura y educación que poseemos no justifica el tildado de ‘mandones’ o de ‘soldadotes’, y que la gente que tal dice olvida que en nuestra Patria son los ‘soldados’ quienes han formado la nacionalidad a fuerza de sacrificios y penalidades; su abnegación permanente, su disciplina y su espíritu de sacrificio, no se han desmentido jamás. *Nosotros no olvidamos que la abnegación, la obediencia y el respeto jerárquico son la base de la existencia de la Nación.* Nuestro deber, pues, de instructores y educadores, exige corrección, energía, firmeza, puntualidad, permanentemente buena voluntad para enseñar, claridad y sencillez de exposición y atención a los detalles (Arana en AA.VV., RTNA, nº 285, 1934: 55).

Reproducción social del “fuerte” que se basa en un discurso embrionariamente eugenésico que concibe que el perfeccionamiento de la raza asegura también un progreso definido, un orden establecido, un beneficio general y un fortalecimiento de la

descendencia, “para bien del país y salud de la raza” (Arana en AA.VV., *RTNA*, nº 285, 1934: 7; cf. Moreno, 1923). Dicho de otro modo, la argumentación de que las ejercitaciones físicas repercuten tanto en *lo individual* cuanto en *lo colectivo* se sustenta en que la Educación Física es “alta previsión para el futuro de la raza” (Viale, 1924: 6). Cabe realizar una breve digresión, pues resulta importante remarcar el sentido político de estas palabras: las mismas fueron publicadas el 29 de Diciembre de 1923 en el periódico “La Razón”, siendo contestadas el 2 de Enero del año siguiente por el entonces Ministro de “Guerra” Agustín Justo quien lo felicita por el artículo y le pide que “le haga llegar sus ideas al respecto por escrito y en forma concreta”. Debe tenerse presente, además, que el Dr. César Viale fue uno de los principales impulsores del desarrollo de los deportes en Argentina: entre otros cargos, formó a principios de 1920 el “Comité Pro-Juegos Olímpicos de Amberes” cuya tarea consistió en gestionar todo lo referente a la participación argentina en dicho evento deportivo, Comité propuesto por Eugenio Pini y del que fuera autoridad además el Dr. Marcelo Torcuato de Alvear, Presidente del Comité y posterior Presidente argentino entre 1922 y 1928 (cf. Viale, 1922; Torres, 2002a). De hecho, en una carta de Viale a Alvear le dice que es “un convencido de la importancia de los ejercicios físicos y de la gran parte con que contribuyen a imprimir vigor y energía a una raza”, entendiendo que con ellos se puede “cooperar al desarrollo de la higiene, preocuparse en la difusión de la idea que inspira al cultivo del músculo como principio de salud moral” (Viale, 1922: 77).<sup>110</sup> En síntesis, la Escuela se encargó de transmitir un ideal de Patria en el cual no prevaleciera el derecho, la libertad individual o la ciencia como criterio de verdad, sino un ideario militarista basado en un patriotismo exacerbado y en un hogar patriarcal tradicional argumentado en imperativos morales cristianos y nacionalistas, cuya consecuencia implica la exclusión y rechazo de todo lo que no se incluya dentro de ese pensamiento categórico (cf. Scharagrodsky, 2011a: 468).

---

<sup>110</sup> Muestra de esta conjunción entre política, gobernantes, Educación Física y discursos embrionariamente eugenésicos puede verse en los Estatutos del “Ateneo Argentino de Educación Física”, en los cuales se establece como intención “contribuir al progreso de la Educación Física y realizar los trabajos que a ese fin puedan concurrir, considerando que la educación física es uno de los medios más fecundos para el mejoramiento y conservación de la salud y de las condiciones morales, espirituales y sociales de los individuos, con lo cual se trabaja para crear los valores positivos de la raza del porvenir” (AAEF, 1931a). Cabe destacar la heterogeneidad de la conformación de la Comisión Directiva del “Ateneo”, entre cuyos socios fundadores se encuentran algunos personajes de renombre como los médicos Mariano Barilari (Presidente), Gofredo Grasso, Mariano Castex y Bernardo Houssay, el profesor estadounidense traído por la “Asociación Cristiana de Jóvenes” Federico Dickens y Ricardo Aldao, Próspero Alemandri y el propio César Vázquez, quienes resultaron ser fuertes impulsores del proceso de deportivización en Argentina. Algunos de ellos, como Barilari, Vázquez, Grasso o Castex, resultan miembros de la “Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social”, tal como lo fue también Romero Brest (Vallejo, 2007c: 215; Agüero, *et al.*, 2009: 28). Posteriormente, entre los vocales del Ateneo se encontrarán Enrique Carlos Romero Brest y Alejandro Amavet (AAEF, 1931b), que también formarán parte de dicha Asociación.

Por su parte, desde el Instituto la intención era transmitir un sentimiento patriótico que produjera una cohesión del sentido de argentinidad; siendo necesario aclarar que no debe confundirse patriotismo con “patriotismo nacionalista”, pues precisamente a ello es a lo que le escapan desde el romerismo (cf. Romero Brest, *REF*, nº 10, 1923: 61-67): debe tenerse presente que hacia el final del período analizado, progresivamente profundizado desde la Primera Guerra Mundial, el contexto internacional provoca que los discursos pedagógicos en general y aquellos de la disciplina en particular incorporen sentidos nacionalistas cada vez más exacerbados, siendo paradigmático el caso de Fresco (seguidor de Mussolini) o las constantes menciones en la *Revista de Tiro Nacional Argentino* a los progresos en materia deportiva de la Alemania de Hitler o de la Italia del propio *Duce* y su “Obra Balilla” (cf. Aisenstein & Scharagrodsky, 2006: 201; Vallejo, 2007a: 384-385). Más aún, en este sentido Romero Brest sostiene que aunque la “intromisión militarista” en la educación física tenga orígenes muy antiguos, aquellos que contemporáneamente a él conciben que la Educación Física “ha de ser el medio fundamental para promover la vigorización de la raza”, ocultan la intención de que funcione como agente para la “preparación de soldados eficientes, de futuros defensores de la patria”, es decir, invocan al patriotismo “para justificar una intervención tan extraña como la militar, en la educación de los niños” (1938: 222).

El concepto de la escuela popular y ciudadana tiene que estar en desacuerdo con la aplicación y desarrollo de ideas estrechas y particulares, como es el cultivo del militarismo en el sentimiento del niño. Lo que no quiere decir que el culto de la patria y de los sentimientos que le acompañan, que suele confundirse con el culto del ejército, no sea posible y racional buscarlo en la escuela, pero ha de ser el concepto de la patria como factor de la civilización y del derecho y no como agente de imposición de la fuerza y de la opresión por las armas, que destruyen y no convencen (1914: 8).

A diferencia de los discursos de la institución castrense, los romeristas más que referirse a una moral cristiana correcta y concreta, articulada con un sentido patriótico y de familia definido, privilegiaron fundamentalmente desarrollar sus argumentos sosteniendo la relevancia de preparar homogénea y simultáneamente ciudadanos-trabajadores, poniendo en segundo término, como consecuencia de lo anterior, la formación de hogares consolidados para asegurar la reproducción del orden establecido. Sus enunciados se dirigen a comprender que la Educación Física (también) es “obra patriótica” y que por tanto representa un gran interés para el país porque apunta a “perfeccionar el organismo por decirlo así, físico y moral de sus habitantes” (*SAEF*, 1920: 4). Lo cual implica, en definitiva, pensar que el ideal superior de la disciplina es forjar la perfección del colectivo a partir de orientar el espíritu del “sujeto individual”.

Por eso la cultura física viene a ser, así, un asunto de educación del espíritu, una forma elevada de educación moral, por medio de la educación de las funciones que conducen a la salud y a la energía; pero no una finalidad tocante al músculo o a la salud. Es también una cuestión nacional, si se quiere; una cuestión de patriotismo, de alto patriotismo, se comprende, porque puede ser el medio de expandir las energías espirituales y los conceptos de nuestro pueblo, en pro de la humanidad, de la cual formamos parte y hacia la cual tenemos obligaciones (Romero Brest, 1938: 248).

Doctrina que trasciende a las personas y que se (re)produce como imperativo moral: Romero Brest establece que la razón última de los procesos de escolarización y de la relevancia de transmitir Educación Física es favorecer la socialización, “solidarizar las clases y las razas y prepararlas para la lucha y la vida en común” (1911: 15). Más aún, “el principio fundamental del Instituto” es “la solidaridad realmente trascendente, la que se basa en normas y principios de la más pura espiritualidad, de nobleza en la acción, de belleza y altruismo, que dejan en segundo plano el vencer o el perder”, razón por la cual propone que se reemplace la “solidaridad instintiva”, que “no es otra cosa que la unión y disciplina de combatientes que atacan y persiguen la victoria a ultranza”, por “la unión humana superior” que es “el verdadero medio de llegar al universalismo del porvenir” (1938: 68-69). Esta solidaridad entre las personas, las clases o las razas es, a fin de cuentas, el sentido que justifica la escolarización y la trascendencia de la Educación Física. La escuela funciona como la institución indicada para la transmisión homogénea de estos imperativos morales ilustrados que promueve el “Sistema Argentino”, constituye los lazos sociales, genera la comunión entre beneficio individual y progreso común y cohesiona a los individuos por un mismo sentido de *argentinidad* a partir de articular las enseñanzas morales con los valores familiares que garantizan la reproducción de la sociedad. Esta cuestión se hace explícita en las palabras de dos de los egresados de los Cursos: por un lado, cuando Manuel Gordon explica que “la escuela es el justo medio entre el hogar y la sociedad” y que por ello, al ser “los efectos de la escuela nacional” uno solo, de manera análoga tienen que ser la familia y la patria, “con una misma forma de ser, con una sola forma de amor, de patriotismo, de sentimiento, con una sola forma de crianza moral y social” (1914: 218); y, por el otro, cuando María Luisa Megy, abogando por la aplicación del “Sistema Argentino” en todos los establecimientos educacionales, sostiene que deben mancomunarse los esfuerzos y objetivos de las escuelas y de los hogares con la finalidad de transmitir una moral correcta sin contradicciones, debiéndose introducir los conocimientos escolares en la vida doméstica y viceversa, pues “¡cuánto mayores serían los beneficios si el maestro y el padre se trataran y conocieran como amigos, en cambio de obrar, como en muchos casos lo hacen, como potencias

independientes y casi opuestas!” (Megy, 1913: 23). En este sentido, el ideal supremo del “Sistema Argentino” consiste en establecer un vínculo social a través de un sentimiento común de *argentinidad*, el cual es a la vez ya una histórica cohesión: argumentando que al ser los orígenes étnicos nacionales un crisol de diversos pueblos, “un hervidero de razas diferentes” (1917: 44-46), Romero Brest advierte que la acción eficaz de la escuela está dirigida a asegurar los efectos de la nacionalidad, ya que el papel de la escuela consiste en “crear esos eslabones que aten las masas populares en tendencias y en aspiraciones colectivas y la muevan en prosecución de ideales comunes y elevados de argentinismos racionales” (1913: 40). Sin embargo, el propio Romero Brest advierte que no debe reducirse la tarea que realiza el Instituto a la formación de recursos humanos para la escuela: además de “la escolar, de carácter higiénico, dirigida a los débiles, a los que ‘necesitan crear’ sus aptitudes de lucha”, la Educación Física debe procurar “satisfacer necesidades sociales” de carácter “extra escolar”, instrucción “dirigida a los que ‘pueden exaltar’ sus condiciones física naturales o adquiridas” y destinada a que quienes la practiquen incorporen el hábito de realizar actividades motrices como método para el bienestar de una vida de ciudadanos y trabajadores sanos. En definitiva, la disciplina, sea en la escuela o fuera de esta, permite “establecer lazos de solidaridad social, desarrollando estos sentimientos en la acción colectiva” (1938: 76), razón por la cual “su finalidad es más elevada que la simple modificación personal de un sujeto, es una modificación del pueblo y de la raza la que persigue en último término” (*EMEC*, nº 389, 1905: 360): el “Sistema Argentino” “persigue como finalidad el perfeccionamiento de la raza, tanto del punto de vista físico como de las aptitudes de cohesión social que producen la verdadera energía de un pueblo”, tratando con ello “de educar a las masas en la solidaridad, en el respeto de las leyes en el respeto de los derechos propios, en el sentimiento elevado del amor a la patria, que comienza por el culto del honor del grupo en las luchas educativas del deporte, y se extiende más tarde a las luchas sociales del civismo” (1933a: 156).

En síntesis, puede observarse que, a diferencia de la doctrina de la Escuela que procura la trascendencia de la raza por la imposición de imperativos morales tradicionales y definidos, para los miembros del Instituto la Educación Física del “Sistema Argentino” debe esforzarse por generar la trascendencia de la humanidad a través del respeto ilustrado de los derechos y obligaciones de cada ciudadano-trabajador, que garantice su libertad y profundice su autonomía, aunque sin romper con los lazos de solidaridad que lo atan a la sociedad. En definitiva, si bien postularon dos órdenes distintos, ambos centros de formación superior, intentando instaurar su concepción como verdadera, construyeron

sus argumentos sobre la base de mantener un *status quo* que no subvierta el orden establecido pero que reproduzca una educación que trascienda al individuo y que incorpore los valores determinados por el colectivo.



## Capítulo sexto

### “Cuerpo” y formación profesional en Educación Física entre las décadas de 1910 y 1930.

La historia cuenta que el cónsul Agripa Menenio Lanato, en ocasión de revueltas y luchas entre patricios y plebeyos romanos en el siglo V a. C., narró una parábola con la intención de aquietar los disturbios. Explicó que en los comienzos del mundo no había armonía en la “naturaleza del hombre”: cada uno de los miembros del cuerpo, sostenía Agripa, tenía su propia *voluntad*. Más aún, cada parte anatómica hablaba su propio lenguaje. Sin embargo, más allá del babel que ello implicaba, existía un común acuerdo entre los órganos: en ese *des-concierto* reinaba la queja de que todo lo que se hacía tenía como objetivo satisfacer al estómago, que éste era quien imperaba por sobre el resto de la fisiología humana. La solución que encontraron los subordinados para acabar con el gobierno tiránico del vientre era simple: matarlo, pues ello suponía la eliminación de su déspota autoridad e implicaba no tener que seguir trabajando para su mandato. Convenido el pacto, cada parte del cuerpo se *independizó*: los pies dejaron de caminar en busca de comida, las manos no llevaron más alimento a la boca, los dientes decidieron no masticar, y así cada uno de los miembros dejó de servirle al dirigente totalitario. “Por lo tanto, el estómago será conquistado por el hambre”, *pensaron*. Pero, como rápidamente puede interpretarse, el efecto fue el inverso al buscado: todos los órganos y las partes del cuerpo se debilitaron, perdieron fuerza, al punto de bordear la muerte. Con esto cada fragmento anatómico aprendió la misma enseñanza moral que los patricios y plebeyos romanos: el estómago no reinaba sino que era la armonía la que permitía la convivencia, pues así como cada parte del cuerpo depende del conjunto, cada individuo, cada cuerpo individual, depende del conjunto social.

Esta alegoría, conocida con el nombre de “parábola de Agripa”, funciona como reflejo especular de los discursos disciplinares que se produjeron entre 1910 y 1930 en referencia al cuerpo: primero, porque lo conciben a la vez como una unidad indisociable y como una unión *armónica* entre las partes, y segundo porque toda manera de entenderlo expone que la razón de su gestión es pragmática. En otras palabras, los posicionamientos epistemológicos que se produjeron en la Educación Física de dicho período comprendieron que la categoría “cuerpo” implicaba tanto la unicidad de la materialidad – producto del razonamiento de que es un objeto que está en relación inseparable con el ser humano, que constituye la naturaleza del “sujeto” que aprende– cuanto la unión articulada entre las partes anatómicas que componen el organismo –las cuales son

factibles de entrenar, adiestrar o fortificar en su conjunto o por separado—; conceptualizaciones que convivieron entre los miembros de la Escuela y los del Instituto y que revelan con claridad meridiana el racionalismo instrumental y el funcionalismo que subyace a dichos posicionamientos.

Dentro de ese marco de referencia, estas líneas parten por complementar el análisis de los tres procesos enunciados por Crisorio (2007a: 68-69; 2009a) que dan efectivo nacimiento a la Educación Física: mientras que en el capítulo primero se observa que ésta tiene su origen en el contexto de la “reforma de la gimnástica” europea, revisándose cómo resultó su importación a la Argentina hacia finales del siglo XIX con la consecuente interpretación local, y que en la categoría “política” se retoma la *clásica* oposición entre naturaleza-artificio para examinar qué particularidades subyacen en el trasfondo argumental de su *razón de ser*, en el presente capítulo se desarrolla el repliegue del *bios* sobre la *zoé* en la especificidad nacional. Esto es, se busca comprender cómo y porqué la disciplina produce una manera concreta de individualidad a partir de formar cuerpos políticamente dóciles y socialmente útiles.

Este proceso, que no puede ser entendido como exclusivo de la Educación Física sino más bien todo lo contrario ya que reproduce una forma característicamente moderna, ha generado que históricamente esta disciplina comprenda al cuerpo como una naturaleza educable: etimológicamente, el concepto “física” remite a la *physis*, al término griego que define la naturaleza. Más aún, la Educación Física se ha desarrollado pretendiendo fijar su quehacer en la *vida desnuda* antes que en la *vida calificada*, en la *zoé* antes que en el *bíos* (cf. Crisorio, 2007a: 74; Espósito, 2006: 25; 2009; Muhle, 2009: 153). Esto es, en la *vida física, orgánica y natural* antes que en la *vida social, política y artificial*, aunque, en definitiva, educa ambas, pues no sólo naturaliza lo físico sino también lo socio-político: la “educación”, o, en términos más precisos, la *necesidad* de una educación de los cuerpos. Desde su nacimiento hasta la actualidad, sostiene Crisorio (2007a: 76), “la Educación Física (*physica*) ha pensado la vida de los seres humanos —y a los seres humanos— en conexión inmediata con la naturaleza, cerrando lo abierto que permite cualificar la vida humana, y con ella el cuerpo y la educación del cuerpo” (cf. Crisorio, 2009a: 56). De allí el oxímoron que supone esta disciplina al pretender educar la naturaleza, reduciendo el cuerpo al organismo, entendiéndolo como un objeto cuantificable capaz de ser ejercitado. Esta afirmación se refuerza por el hecho de que los discursos epocales toman al “sujeto” como biológico, comprenden la educación de *lo humano* como un modo de normar lo cotidiano, regulando *bio-políticamente* no sólo la vida biológica sino también la social.

De esta manera, cuerpo y sujeto se condensan en el precepto tácito que guía los procesos que se analizan: la razón de la Educación Física es culturizar la naturaleza del individuo y naturalizar los conocimientos aprendidos. Procesos que se desarrollan en paralelo con el ingreso de los discursos psicológicos en los dominios de la pedagogía, pues precisamente caracteriza la “historia interna” del campo la confusión entre crecimiento biológico y maduración psíquica. Esta cuestión produjo que se ajusten las ejercitaciones físicas no sólo a las facultades fisiológicas evolutivas según la edad del sujeto, como desde antaño se procura, sino también a sus *posibilidades evolutivas de aprendizaje*, lo cual mantiene la conceptualización del cuerpo y del sujeto como biológicos. Más aún, ello provoca que, en tanto se respete el legado comeniano de enseñar todo a todos y de igual manera, entonces la razón por la que el alumno aprende –medible en términos de “inteligencia” mediante *tests*– y las explicaciones de porqué no lo hace, sean siempre reductibles al “sujeto individual” antes que constituir una responsabilidad del “ser social”.<sup>111</sup> En otros términos, mientras que la enseñanza es tarea del docente y obligación de la cultura, el aprendizaje es mérito o fracaso del alumno.

El ideario pedagógico de la época se hizo eco de los incipientes pero constantes avances de los conocimientos en materia psico-educacional, pretendiendo utilizarlos para maximizar sus esfuerzos por responder a las progresivas demandas de la sociedad. En ese sentido, si bien derogado por el gobierno radical en febrero de 1917, el proyecto legislativo que supuso la denominada “Reforma Saavedra Lamas” de marzo de 1916 significa una de las primeras búsquedas por ligar el Sistema Educativo al mundo profesional. En efecto, el intento de “Reformas a la ley de educación común”, promocionado por los entonces Presidente Victorino de la Plaza y el Ministro de “Justicia e Instrucción Pública” Carlos Saavedra Lamas, procura orientar la educación escolar hacia una perspectiva utilitarista y psicologista –fruto de los postulados de Víctor Mercante y su “pedagogía psicologizada y biologista” (Dussel, 1997: 105; cf. Dussel, 1993; Alonso, 2009)– que instruya a los alumnos para el trabajo manual y cuyos estudios sean de carácter práctico y de “uso inmediato” (Saavedra Lamas, 1916). Este proyecto, que puso de relieve las luchas político-pedagógicas de la época (Puiggrós, 1992; Dussel, 1997: 112), demuestra que la creciente importancia que se le daba a las enseñanzas ligadas al cuerpo y a los movimientos desde la década de 1910 no sólo se corresponde con el legado higienista y disciplinador con el cual se concibió a la educación física desde la Ley 1.420 sino que también puso de manifiesto la *necesidad* de una preparación técnica-

---

<sup>111</sup> Con el correr de los años, y ayudado por el desarrollo de los procesos de deportización, esta postura se afianza en los discursos psicomotricistas y en las concepciones de la selección natural o de la detección de talentos, tan caros a la historia política universal y al devenir de la Educación Física.

instrumental atinente a reforzar el ideario escolar de que la instrucción intelectual es más importante que la física y que el cuerpo es una cosa útil, material y biológica. Como sostiene Inés Dussel (1997: 120), la Reforma continuaba inscribiendo a la educación en un dualismo cuerpo-mente que asimilaba la actividad manual a la habilidad motriz antes que a una reconceptualización de la separación entre trabajo intelectual/trabajo manual.

No resulta casual que de las tres categorías analizadas la de “cuerpo” sea la que presente mayores similitudes o diferencias más sutiles entre las posturas romerista y militarista, ya que ambas ajustaron sus discursos a esta lógica educacional y reactualizaron la narrativa *integralista* consolidando el sentido materialista de la instrucción práctica. Menos aún sorprende por el hecho de que cada vez con mayor frecuencia utilicen la máxima de Juvenal “*mens sana in corpore sano*”, pues este adagio replica la intención tradicional de mantener un cuerpo subordinado al intelecto o a lo psíquico, que sea dócil, útil, sano y fuerte. Si bien el camino común, puede distinguirse que para los miembros de la Escuela, siguiendo el naturalismo-utilitarista de Hébert, el cuerpo es comprendido desde su costado material, físico, orgánico o muscular; en tanto que para los del Instituto es entendido, además de como biológico y fisiológico, como portador de un interior psíquico individual y de un sentido espiritual. En definitiva, si como para Agripa es *un todo* completo y homogéneo a la vez que es una conjunción de *partes articuladas*, si se lo ejercita como “máquina humana” íntegra pero también pueden entrenarse sus engranajes por separado, entonces el cuerpo es concebido en tanto objeto mediante el cual es posible asir al sujeto, lo cual redundaría en que la acción pedagógica corporal de la Educación Física se justifica por razones externas que el individuo incorpora: imperativos morales y mandatos sociales higiénicos, funcionales, utilitaristas, espirituales, estéticos, etcétera, que son, además de educados, naturalizados.<sup>112</sup>

---

<sup>112</sup> En esta dirección, este capítulo manifiesta una discontinuidad narrativa respecto al modo expositivo que viene desarrollándose, siendo el análisis de la categoría “cuerpo” presentado como un texto de tintes ensayísticos de discusiones histórico-teóricas. Esta cuestión, producto de una elección epistemometodológica del autor, se debe principalmente al hecho de que mucho se ha dicho y escrito sobre el cuerpo en el ámbito de la Educación Física pero poco se lo ha conceptualizado e indagado específicamente, más allá de su costado biológico.

### 6.1.- El “cuerpo” entre la unidad indisoluble y la unión armónica.

El hombre es *uno e indivisible*; por consiguiente, todo sistema educacional que tolere la mutilación del individuo, haciendo primar el cuerpo sobre la inteligencia o ésta sobre el corazón, que intensifique *una* de las fases de su actividad solamente, es incompleto y lo debemos desechar – María Luis Megy – “La educación física en las escuelas primarias”, en *El Monitor de la Educación Común*, año 32, nº 490, 1913, p. 16.

Los párrafos que siguen presentan los distintos argumentos que se ponen en juego entre 1910 y 1930 para conceptualizar la categoría “cuerpo”, los cuales pueden resumirse en las dos acepciones que articula la “parábola de Agripa”: un *todo* orgánico que opera como una *unidad* pero que es a la vez una *unión* armónica de *partes*. Si bien ambos sentidos implican acciones distintas, romeristas y militaristas entendieron de igual modo que el cometido de la Educación Física consiste tanto en conocer cómo trabaja cada músculo, articulación y sistema orgánico para poder entrenar y ejercitar cada fracción anatómica y fisiológica por separado, cuanto en educar las funciones de manera completa, en instruir *íntegramente* al sujeto.

José Embrioni precisa en *Algunas ideas sobre la aplicación de la metodología en la instrucción militar*<sup>113</sup> una serie de significaciones respecto al cuerpo que se hallan presentes en el ideario castrense de la época. Principalmente, lo concibe como *un todo* armónico compuesto por partes articuladas entre sí, cuya naturaleza determina los límites de las habilidades y los alcances de sus potencialidades. En efecto, por supeditar su accionar según las capacidades somáticas de cada individuo, y aunque el organismo es susceptible de ser modificado (1937: 26), la biología funciona como condicionante de las posibilidades de aprendizaje (1937: 23). Sin embargo, no debe reducirse la postura de los miembros de la Escuela, representada en este caso por Embrioni como uno de sus integrantes, a que conciban que la instrucción de ejercicios físicos se dirija “solamente a la cultura muscular y al aumento económico de las fuerzas”, lo cual implicaría “limitar su verdadero sentido”, sino que, además de fortalecer “el instrumento utilizado (el músculo)”, desarrolla “*el vigor del conjunto obtenido por la armonía fisiológica y por la adaptación al medio*” (1937: 31-32). A fin de cuentas, la intención de este establecimiento es entrenar los músculos y educar al físico para formar un ser humano íntegro intelectual y moralmente –pues la educación completa al hombre (1937: 27)–; aunque, a diferencia del equilibrio que enuncia el “Sistema Argentino” romerista, la instrucción militar establece un

---

<sup>113</sup> Estas ideas, si bien distintas a las del romerismo, están reunidas en un capítulo del libro de Embrioni intitulado “Influencia que ejerce la instrucción de gimnasia en las facultades físicas, mentales y espirituales del soldado”, las cuales, según lo afirma el propio autor, se justifican en “el excelente tratado sobre *Pedagogía de la Educación Física*, de E. Romero Brest” (1937: 23).

orden de prelación entre las ramas que componen esta pedagogía: primero lo moral, segundo lo espiritual, tercero lo físico y, por último, lo intelectual. Ponderación que define a las tres primeras como básicas, teniendo esta última “su importancia”, no obstante como complementaria de las restantes (1937: 20). La razón por la que Embrioni dispone de esa jerarquización responde, primero, a que la intención última de la Escuela es “la preparación integral para la guerra”, determinando así que la finalidad de educar al cuerpo es funcional a un objetivo externo que excede la práctica misma, y segundo, a que no se precisa del intelecto o de la conciencia para acatar una orden de un superior, siendo la búsqueda de la instrucción de gimnasia metodizada la incorporación de una “memoria muscular” que solape la voluntad en la toma de decisiones. En definitiva, la gimnasia metódica militar que dicta el Ejército en general o la Escuela en particular sirve a los fines de un desarrollo armónico y completo del cuerpo para que alumnos, prebostes o futuros soldados sean fuertes, sanos, viriles y útiles a los propósitos de la Patria, o de quien la represente.

En este sentido, entre los militaristas prima el ideario de que, así como el sujeto, el cuerpo es una unidad psico-física integral y biológica (Levene *et al*, 1944: 11), “es un conjunto armónico, un *todo* funcional” cabal (Embrioni, 1937: 31), cuyo estímulo equilibrado, a través de los ejercicios que dispone la Educación Física mediante la gimnasia metodizada, permite que “los procesos fisiológicos se efectúen normalmente” para así “acrecentar la salud” y favorecer “el desarrollo del todo orgánico” y “el desenvolvimiento del espíritu” (Amiconi, *RTNA*, nº 295, 1935: 16). Un *todo orgánico y funcional* que se basa en la premisa de que “no existe en el cuerpo humano un grupo de órganos que no esté influenciado de una u otra manera por los ejercicios físicos”, siendo la “tarea del instructor saber apreciar esas diversas influencias, tanto como sea posible y estimular el cuerpo de todas las maneras a su alcance” (AA.VV, *RTNA*, nº 301, 1935: 85).

Al presentar al cuerpo como homólogo del organismo, susceptible de ser comprendido a la vez como unidad y como unión de partes, los miembros de la corporación militarista establecieron su sinonimia con la noción de “maquina humana”. Las referencias a la idea de asemejar el cuerpo a la máquina pueden seguirse, por caso, en Levene cuando esgrime que “nuestro organismo puede equipararse a cualquier máquina mecánica” (1914: 58; cf. Levene *et al*, 1944: 50), en Gallo cuando explica que la gimnasia que transmiten en la Escuela procura “desarrollar armónicamente todas las partes del organismo”, pudiéndose comparar “el cuerpo humano a una máquina”, cuyos “engranajes se mueven, unos por relación e influencia de los otros”, siendo la tarea del docente laborar sobre la “acción mecánica” y mejorar las “condiciones de funcionamiento” (en

RTNA, nº 267, 1932: 37), o en *Pedagogía de la Educación Física* (Levene *et al*, 1944: 50) y en el Plan de Estudios de la Escuela (EGEEA, 1933) donde dicha analogía se hace explícita a partir de interpretar que la acción formativa que se realiza en este establecimiento opera tanto sobre los mecanismos cuanto sobre la máquina misma. Concepción que supone, entonces, una doble significación: por un lado, como en Agripa, que el cuerpo trabaja como *un todo*, como una cosa homogénea, pero que, al mismo tiempo, puede desglosarse en partes, y, por el otro, que para hacer funcionar los engranajes de su motor se precisa una potencia motriz, de una *energía vital*. La tarea del profesional en Educación Física, cuál “ingeniero biólogo”, al decir de Demeny, consiste en intervenir mediante el ejercicio sobre el todo, sobre las partes y sobre los modos en que combustiona dicha energía.

La referencia al cuerpo como una máquina es constante en los manuales europeos de educación física –fundamentalmente franceses (cf. Lagrange, 1894: 258; Demeny, 1900: 168; Parlebas, 2001: 117-118; Vigarello, 2007: 27; Gleyse, 2007), siendo adoptada por los pedagogos argentinos contemporáneos (cf. Sarmiento, 1849: 512; Canessa, 1946: 7)– y es resultado de los avances en materia de fisiología, biología, medicina, nutrición y mecánica que se produjeron en el siglo XIX, a los cuales pueden sumarse los desarrollos durante el mismo período de la progresiva comprensión de los mecanismos que permiten modificar las funciones orgánicas –primero gracias a los estudios con animales y luego en humanos– y de un tipo particular de capitalismo fruto de la revolución industrial y científica. Tal como establece André Rauch (1985: 29), a partir de estos conocimientos modernos es posible concebir una acción efectiva del maestro sobre los cuerpos y sobre la energía de los cuerpos, al mismo tiempo que se lo comienza a conceptualizar como una máquina humana, como una usina que convive entre el taller y el laboratorio (1985: 24), como una unidad productiva devenida en mercancía (Soares, 2004: 20), como una estructura mecánica que implica que el cuerpo no piensa pero que es pensado y analizado por la racionalidad científica (Bracht, 1999: 73), como un objeto capaz de ser medido, cronometrado, cuadrículado, corregido: *positivamente* cuantificado (cf. Vaz, 1999: 101; Vigarello, 2001; Galak, 2009: 275). Debe también tenerse presente que para Hébert el cuerpo es entendido lisa y llanamente como una máquina, en tanto que las partes anatómicas y fisiológicas que lo constituyen son sus engranajes.

Educación del cuerpo que a su vez permite, siguiendo en esto a Rauch quien lo retoma de los estudios de laboratorio de Demeny y de Lagrange, *eliminar* mediante la transpiración que provoca el ejercicio físico las *toxinas* que produce el organismo. Discurso que desde la Escuela se toma tanto como cuestión biológica y fisiológica cuanto

social: además de provocar el sudor mediante ejercitaciones motrices, la Educación Física contribuiría a secretar *tóxicos* de la vida moderna a raíz de incorporar imperativos morales. Es precisamente sobre “el cuerpo y el alma infantil, como blanda arcilla, en la cual se modela el adolescente y se organiza el hombre”, donde debe fijarse “el orden y la conducta”, “el cumplimiento del deber” y la salud –que, “conscientemente organizada, es fuente de alegría y bienestar”, pues “en ella se afirman los conceptos morales” que “definen el carácter y la voluntad”– (Levene, 1939: 19). Más aún, este tipo particular de instrucción física funciona como “paliativo de las bregas diarias”, acercando a los hombres “en el afecto y hermanándolos en las sanas virtudes de un cuerpo sano” (AA.VV., *RTNA*, nº 209-210, 1928: 1179); “contrarresta los efectos de los vicios y peligros a que actualmente se halla expuesta nuestra juventud”, produciendo “hombres de bien” (AA.VV., *RTNA*, nº 297, 1935: 18). Discursos que tienen su correlato político en los consecutivos intentos del militarismo por normar la disciplina, tal como sucede con el proyecto de “Ley de Educación Física” de Pedro Moreno, quien pretende a través de las prácticas corporales normalizar el pueblo, sacarlo de los juegos de azar, del alcohol y de espectáculos *deshonestos* (AA.VV., *RTNA*, nº 157-158, 1923: 321); o en la legislación que proponen los diputados Bard y Uriburu (1924: 14) para crear la “Comisión Nacional de Educación Física”, justificada en que las ejercitaciones motrices combaten “la influencia estupidizante del alcohol que arruga los cuerpos y marchita las ideas”.

Esta búsqueda por inculcar imperativos morales a través de la Educación Física se sumó a las clásicas tareas del oficio, como el fortalecimiento de los músculos, el entrenamiento de las capacidades físicas o la enseñanza de conductas higiénicas y saludables, produciendo a su vez que aumente la responsabilidad social de los profesionales de la disciplina. Tal como lo estableciera Hébert, en definitiva “los resultados finales del entrenamiento dependen únicamente de la aptitud del instructor para *dosificar* y *graduar*” (en Rauch, 1985: 44), reduciendo así al maestro al “acto autoritario de juzgar y corregir” (1985: 25; cf. Vigarello, 2001). En contrapartida, por estar reducidos sus cuerpos a lo material y biológico del sujeto, los alumnos o futuros prebostes resultan ser meros ejecutantes y responsables de sus aprendizajes. En esta dirección, uno de los más importantes recaudos que debe tener el “ingeniero biólogo” es el de trabajar sobre *el todo* y sobre *las partes* de manera simétrica, pues cualquier anomalía en la conformación de la máquina humana es también síntoma de anormalidad espiritual. De allí que los profesionales deban preocuparse por fomentar un equilibrio entre las energías del cuerpo y por favorecer un desarrollo proporcionado de cada fragmento anatómico, así como por propiciar una maduración moral progresiva y ordenada. Como reflejan las palabras de



Amavet, esta “desarmonía orgánica”, que muchas de las veces es producto “del tecnicismo de ciertas personas que se dedican a la enseñanza de la cultura física”, genera sujetos de “conformación asimétrica” y constituye “el vicio del organismo”: “si en su faz morfológica hallaremos un desagradable efecto de estética y belleza, ¡cuánto más graves serán las fallas que en la intimidad del organismo preparan el advenimiento de la enfermedad!” (RTNA, nº 266, 1932: 1-2).

Desde el punto de vista energético, el organismo humano puede compararse a una máquina cuya regularidad y rendimiento depende de la acción conjunta de sus tres motores: el muscular, el cerebral y el moral o afectivo. Es por esta razón que el complejo humano debe ser considerado en su unidad ya que él, desarrollado por separado de cualquiera de sus partes, desequilibraría la armonía del conjunto (Levene *et al*, 1944: 10).

Decíamos ‘cuidar sus músculos’: antes sólo se tenía aprecio para uno: el bíceps; poder enseñar dos bolas gruesas en cada brazo era la ambición de quien quería ser un hombre fuerte. Hoy, la ‘cultura física’ proclama que todos los músculos tienen derechos iguales y pretende, con la introducción de esta igualdad, darnos a más de la salud y el vigor, la belleza (Maligne, RTNA, nº 299, 1935: 81).

En efecto, los miembros de la Escuela sitúan su concepción sobre el cuerpo en el embrague entre la máquina y los engranajes, entre el todo y las partes articuladas simétrica y armónicamente. Más aún, volviendo al análisis de los argumentos de Embrioni (1937: 38-40), de la *unión* entre “los fenómenos que afectan el organismo físico y los que afectan a la vida espiritual”, los cuales “no pueden ser separados”, resulta la *unidad* psicofísica que es el ser humano. Precisamente por ello comprenden que toda educación de los sujetos está supeditada al cuerpo –o, mejor dicho, a sus condicionantes biológicos–, pues éste es el nexo entre lo individual y lo colectivo:

En todas las manifestaciones de la actividad física y espiritual se comprueba siempre que el cuerpo es el que determina con su crecimiento y con su desarrollo la evolución de los fenómenos vitales. No es racional pensar en actos de educación espiritual, intelectual y moral sin antes haber en cierto modo desarrollado el cuerpo. [...] ‘No es un cuerpo ni un alma lo que se trata de educar –había dicho Montaigne–, sino un todo, como un par de caballos uncidos al mismo vehículo’ (Embrioni, 1937: 38-40).

No resulta casual que los miembros de la corporación romerista, por su parte, piensen al cuerpo en el mismo sentido, menos aún que utilicen estas mismas palabras y referencias. Cabe recordar que Embrioni emplea el libro *Pedagogía de la educación física* de Romero Brest para desarrollar su pensamiento, de allí que pueda observarse una reproducción casi fiel del original. Sin embargo, justamente esas sutiles diferencias son las que crean un mundo de desacuerdos: lo que varía respecto al manuscrito del Director del Instituto

es, por un lado, la sustitución de la palabra “psíquica” por la de “espiritual” y de “fenómenos sociales” por “fenómenos vitales”, y, por el otro, la supresión por parte de Embrioni de la aclaración que hace Romero Brest respecto a que el cuerpo puede ser concebido a la vez como conjunto y como partes.<sup>114</sup>

Antes de desarrollar esta divergencia conviene especificar el telón de fondo en común sobre el cual se paran coincidentemente militaristas y romeristas para establecer sus respectivos posicionamientos: la referencia a Michel Eyquem de Montaigne muestra la intención de ambas instituciones por transmitir el ideario de que el sujeto es uno, constante e indivisible. Siguiendo con las reflexiones de este humanista francés del siglo XVI, establece en sus *Ensayos* que la clásica fragmentación entre cuerpo y alma resulta improductiva, debiendo educarse las dos de manera balanceada, pues si bien por un lado “no basta hilvanar el saber al alma, precisa incorporarlo, hacerlo penetrar en el espíritu” (Montaigne, 2003: 100), de igual modo “no basta sólo fortificar el alma, es preciso también endurecer los músculos” (2003: 111). De hecho, la cita textual original complementa este sentido: “yo quiero que el decoro, el don de gentes y el aspecto todo de la persona”, dice Montaigne, “sean modelados al propio tiempo que el alma. No es un alma, no es tampoco un cuerpo lo que el maestro debe tratar de formar, es un hombre; no hay que elaborar dos organismos separados, y como dice Platón, no hay que dirigir el uno sin el otro, sino conducirlos por igual, como se conduce un tronco de caballos sujeto al timón” (2003: 123). Según Vázquez Gómez (1989), para Montaigne la educación humanista del cuerpo presenta como características fundamentales que es vehículo de propagación de la salud, que se encuentra al servicio de la instrucción moral y que relaciona al hombre con el mundo y su cultura. Enseñanza moral que apunta entonces a formar un cuerpo y un espíritu *uncidos*, a la vez viril y honrado –que “no se convierta en un muchachón hermoso y afeminado, sino que sea un mozo lozano y vigoroso” (Montaigne, 2003: 123-124)–, al mismo tiempo que constituya un individuo responsable y útil para con sus semejantes.

Con el correr del tiempo las ideas pedagógicas de Montaigne que vinculaban la naturaleza y la educación influyeron a Jean-Jacques Rousseau y a Jean Henry Pestalozzi, ambos educadores progresistas emblemáticos del movimiento “Escuela Nueva”, el cual impacta, tras interpretaciones locales, sobre romeristas y militaristas, aunque de distintos modos. Por un lado, los postulados *escolanovistas* son entendidos en

---

<sup>114</sup> A continuación se transcriben las palabras de Romero Brest, procurando hacer notar tanto las textuales similitudes cuanto las sutiles diferencias: “No es un cuerpo, ni es un alma lo que se trata de educar’, había dicho ya Montaigne, ‘sino un todo como un par de caballos uncidos al mismo carro’. [...] En todas las manifestaciones de la actividad física y psíquica se ve siempre que es el cuerpo, en su conjunto o en sus partes, el que determina, con su crecimiento y con su desarrollo, la evolución de los fenómenos sociales” (1933a: 32-33).

un sentido práctico por, entre otros, Hébert y su “Gimnasia Natural”, Demeny y Amorós (cf. Demeny, 1909: 15-19; Langlade & Langlade, 1986: 256-290; Fernández Sirvent, 2005: 198; Vigarello, 2001: 80); postura que es adoptada por los miembros de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército argentino. En tanto que el posicionamiento ecléctico que siguieron los miembros del Instituto es resultado del entendimiento que Romero Brest hizo de los principales pedagogos europeos de gimnasias de los siglos XVIII y XIX: los alemanes Christian Salzmán, Johann Guts-Muths y Friedrich Jahn, el danés Franz Nachtegall y el sueco Pehr Henrik Ling; quienes basaron sus pensamientos en las propuestas ilustradas de los mencionados Rousseau y Pestalozzi, pero también de John Locke, Johann Basedow y Francis Bacon, entre otros educadores humanistas progresistas contemporáneos (cf. Goellner, 1997; Soares, 2004; Gómez, 2001; Peralta, *EMEC*, nº 516, 1915: 412-420).

Ahora bien, volviendo a las diferencias *textuales* entre Romero Brest y Embrioni, y salvando el anacronismo con Montaigne, se divide el análisis en tres planos interrelacionados. En principio, la referencia de los miembros del Instituto a “fenómenos sociales” antes que a “vitales” refleja la intención de inscribir la concepción del cuerpo, además de en una lógica naturalista que remite a su acepción como organismo, tal como plantean desde la Escuela, en un razonamiento de corte político. Interpretado de un modo más directo, la manera en que los militaristas lo conciben se liga directamente a su *zoé*, a una *vida desnuda* de toda cultura, a diferencia de los romeristas que parecieran entenderlo incorporado a una *vida calificada*, a una *bíos*. Sin embargo, no obstante ello es en parte cierto, pues como se complementa a continuación el cuerpo para la postura castrense es natural antes que biológico y racional, y aunque discursivamente los partidarios del “Sistema Argentino” esgriman que se posicionen en la “educación” antes que en la “física”, no es menos evidente que lo consideran como un objeto material, físico y orgánico que es maleable y susceptible de modificarse; motivo por el que la acción pedagógica que realizan recaiga también en la *vida encarnada*. Lo cual se relaciona con el segundo punto que distingue estos dos modos disímiles de comprender la formación profesional: el ingreso de los conocimientos psicológicos a los argumentos pedagógicos. Aunque para Romero Brest el aspecto espiritual cobra paulatinamente mayor relevancia – tal como puede verse patente en una de sus obras cumbre, *El sentido espiritual de la Educación Física*–, la progresiva utilización de justificaciones psicopedagógicas para desarrollar su doctrina evidencia que la *Educación Física racional* que postula continúa basándose prioritariamente en criterios científicos, a su vez que manifiesta que su postura se inscribe en los avances que los discursos de la época realizaron en materia

psicoeducacional –tal como puede observarse en la mencionada reforma educativa “Saavedra Lamas” de 1916, o con la creación en 1914 de la “Facultad de Ciencias de la Educación” en la Universidad platense, la cual nace con una fuerte impronta psicologista producto del accionar de uno de sus principales impulsores: Víctor Mercante—. Cuestión que se inscribe en lo que Romero Brest denomina como “etapa psicológica” del “Sistema Argentino” (1939a: 10-12; cf. Aisenstein, 2003b: 94; Aisenstein & Scharagrodsky, 2006: 57), la cual reemplaza a una anátomo-fisiológica previa, y que signa de allí en más las narrativas disciplinares, a tono con las renovadas teorías educacionales (cf. Scharagrodsky, 2004b: 80). Empero el ingreso de estos nuevos conocimientos para *mejorar* las enseñanzas, los discursos pedagógicos continuaron reduciendo al cuerpo a su biología: muestra de ello puede verse en la común alusión a lo cerebral como sinónimo de psíquico. Más aún, el principal aporte de la psicología a la didáctica resultó ser el ordenamiento de las capacidades de aprendizaje según la maduración biológica del alumno; contribución que ambas corrientes de la Educación Física incorporan, comenzándolas a reproducir en todas sus prácticas, fundamentalmente en aquellas ligadas a la asignatura escolar: a cada edad del ciclo formativo le corresponde tal o cual *posibilidad* de ejercitación. Por otro lado, pero en relación con esto, el hecho de que se mantenga intacta la referencia a “las actividades físicas” por parte de Romero Brest y de Embrioni, refleja que si bien puede variar lo socio-político de la disciplina o reemplazarse lo “psíquico” por lo “espiritual”, el costado material del cuerpo es constante. De esta manera, por históricamente la Educación Física concebir que la relación del sujeto con el mundo está mediada por el cuerpo, no es de extrañar entonces que así como la materialidad, el sujeto también resulta invariable, continuo y uniforme; de allí que, como reza el epígrafe, “el hombre es *uno e indivisible*” (Megy, *EMEC*, nº 490, 1913: 16). Por último, el tercero de los planos que posibilita esbozar las sutiles pero relevantes diferencias entre cada corporación remite al criterio científico que caracteriza al “Sistema Argentino”, el cual, por los contemporáneos avances en el terreno del entrenamiento físico, le permite a Romero Brest desarrollar su teoría tanto sobre la base de un cuerpo íntegro cuanto sobre cada fragmento anatómico y sistema fisiológico. En otras palabras, mientras que para los miembros de la Escuela las ejercitaciones corporales deben llevarse a cabo equilibradamente, respetando la naturaleza del ser humano y con el propósito de formar sujetos que sean *armónica y completamente* sanos, fuertes y útiles; para los del Instituto debe haber una correlación de esfuerzos entre el todo y las partes, entre lo social y lo biológico, entre lo psíquico y lo espiritual. Si es “el cuerpo, en su conjunto o en sus partes, el que determina, con su crecimiento y con su desarrollo, la

evolución de los fenómenos sociales”, tal como enuncia Romero Brest (1933a: 32-33), entonces efectivamente la Educación Física debe basarse en principios biologicistas, pero no por ello menos científicas. En síntesis, la contraposición entre Romero Brest y Embrioni, que reproduce la disputa entre el Instituto y la Escuela, evidencia la diferencia entre entender al cuerpo como biológico o comprenderlo como natural: oposición que implica que en la primera concepción se sigue un criterio científico de justificación y de normación de lo cotidiano, cuyo progresivo conocimiento permite una mejor intervención sobre su materialidad (entera o desglosada), y, en la segunda, que, por ser propio de la naturaleza, lo que se enseña o se aprenda es efecto fatalista consustancial del cuerpo, y, por ende, propiedad inherente del sujeto.

Estas tres sutiles pero contundentes diferencias funcionan como puente entre las concepciones de cada establecimiento, al mismo tiempo que inauguran el análisis del camino por el cual transita el modo en que desde el Instituto comprendieron al cuerpo entre las décadas de 1910 y 1930. Tal como se adelantó previamente, en este período se produce una renovada manera de pensarlo, la cual es reflejo del pasaje entre justificar las prácticas de formación profesional *sólo* por la transmisión de conocimientos anatómo-fisiológicos, que es en definitiva la manera como se comprendía la *razón de ser* de la Educación Física en el “Sistema Argentino” que se enseñaba en los Cursos temporarios y permanentes del primer decenio del siglo XX, a incorporar como base de toda argumentación disciplinar aquellos saberes ligados a lo espiritual y a lo psicológico. Pasaje que manifiesta la continua búsqueda por la formación integral del alumnado y que se inscribe en lo que el propio Director del Instituto denomina, en *Bases de la Educación Física en Argentina* (1939a), como la “evolución doctrinaria del Sistema Argentino”: si en una primera etapa prima la “idea anatómica” y en una segunda la “fisiológica”, el progreso marca que la disciplina ingresa en una tercera y cuarta etapas de “idea psicológica” y “espiritualista” respectivamente. Muestra de este cambio de concepción puede verse en el hecho de que, mientras que en los resultados de los primeros “Cursos Normales de Educación Física”, a comienzos de la centuria, Romero Brest (1903a: 55) decía que “el niño es una individualidad psico-física inseparable en absoluto”, en la conferencia inaugural del Curso de 1905 explica que “hoy sabemos todos y sin necesidad de ser sabios, y no solo lo sabemos sino que queremos aplicarlo, que la importancia del desarrollo armónico del organismo no es un concepto banal y nimio, sino que es una ley predominante en el concierto orgánico” (*EMEC*, nº 385, 1905: 397). Sin embargo, si bien el cuerpo pasa a ser entendido como susceptible de ser modificado, por separado o en su conjunto, sigue manteniéndose en estos Cursos iniciales una manera de comprenderlo

como biológico: “toda acción que se ejercita sobre el organismo humano en su dualidad psíquica y física, si se quiere que ella sea racional y pueda llegar a un fin benéfico y determinado, debe basarse indefectiblemente en el conocimiento de las leyes fisiológicas que rigen y presiden a su desenvolvimiento y modos de actividad”. Esta concepción anátomo-fisiológica primigenia, marcada por la fuerte influencia médica en la manera de comprender la educación del cuerpo –la cual es legado de la formación de grado del propio Romero Brest–, es paulatinamente desplazada con la inauguración del Instituto por otra que incorpora saberes psicológicos y espirituales, acoplándose así los discursos romeristas a los pedagógicos de la época pero manteniendo contiguamente la impronta científicista. Sin desconocer la materialidad (cf. 1938: 7) o la biología natural del cuerpo (cf. 1900: 23; 1909c; 1939d), Romero Brest empieza a basar el “Sistema Argentino” en una conjunción de conocimientos de anatomía y fisiología con estudios provenientes de la psicología, mediados por aquellos aspectos espirituales que la escolarización en general y las ejercitaciones motrices en particular ponen en juego (cf. 1939a). De hecho, propone un giro copernicano en las ideas pedagógicas al plantear que toda la formación del ser humano debe basarse en la Educación Física –aunque sin reducirse a ella–, partiendo de argumentar que no sólo transmite contenidos ligados al cuidado o al fortalecimiento de las funciones o de los músculos sino que el sentido espiritual que enseña constituye el cimiento sobre el cual se erige la instrucción *integralista*: “surge, en consecuencia, la necesidad de no menospreciar el cuerpo, sino, al contrario, de cultivarlo y elevarlo en todos sus aspectos, físicos, morales e intelectuales, para construir con todo ello la verdadera base humana de la educación espiritual” (1938: 28). Más aún, paralelo a este desplazamiento de una *Educación Física racional* basada en criterios provenientes de las ciencias *duras* a otra que incorpore los saberes de las *blandas*, Romero Brest abandona la convicción de que toda ciencia es positiva: a partir de razonar que “la educación física no es ya cuestión de empirismos groseros al alcance de todos, sino de conocimientos científicos bien especializados” (1938: 233), que no todo saber erudito implica progreso sino que es preciso encauzarlo para que sirva “como elemento de la educación” y que “es necesario encarrilar los procesos instructivos de la ciencia, para que sus frutos sean realmente eficaces, y su vuelo no se detenga por la crisis espiritual que ella misma puede provocar” (*INSEF*, 1923: 13);<sup>115</sup> propone argumentar la Educación Física, además de en

<sup>115</sup> Esta afirmación cobra real dimensión máxime post-Primera Guerra Mundial. En ese sentido, caben las palabras de Romero Brest (*RLO*, nº 10, 1921: 7) en su comentario en la revista *La obra*, titulado “Un viejo enemigo que renace”, para escaparle a todo científicismo y militarismo irracional: “tenía que suceder. La gran catástrofe europea originó una mentalidad particular en los pueblos de todo el mundo; el soldado debía influir con sus ideas y sus sentimientos en la mentalidad popular. Sólo los espíritus superiores –y esos son pocos– podían darse cuenta, mental y sentimental, de que la fuerza solamente es buena para usarse en ocasiones para repeler la fuerza, y que el verdadero progreso humano no está en vencer al monstruo

justificaciones teóricas basadas en la fisiología o en la biología, en “la mente de los estadistas, de los maestros y de los universitarios”, sumando así a los contenidos de la disciplina explicaciones pedagógicas y sociológicas.

El cuerpo según estos conceptos no debe ser cultivado solamente como la base física de la vida, sino como la fuente misma de ella, que ejerce, por lo tanto, una acción profunda y definitiva en su porvenir vital (Romero Brest, 1911: 29).

A pesar de este desarrollo gradual que se produjo en la base argumental del “Sistema Argentino”, hubo un punto referido al cuerpo que permaneció inalterado: la idea de pensarlo como *un todo*, aún con las vivisecciones anatómica, fisiológica, psicológica o espiritualista. De hecho, cabe la digresión de que esta condición puede ser rastreada hasta en los orígenes de la postura romerista: en el “Decreto estableciendo un curso teórico práctico de ejercicios físicos para maestros, que funcionará en la Capital Federal, durante los meses de vacaciones”, Pizzurno argumenta que debe enseñarse una gimnasia “que atienda en el orden físico al niño y al joven como *un todo*, de la misma manera que se hace en la educación intelectual y en la moral” (BO, 9/10/1901). En otras palabras, Romero Brest interpreta, distinguiéndolo de la “individualidad psico-física inseparable”, que el cuerpo es divisible analíticamente en partes maleables que pueden ser ejercitadas o educadas por separadas pero que en definitiva constituyen un “*todo orgánico*” o “*todo funcional*”, en donde la modificación de un miembro anatómico o de algún parámetro fisiológico repercute en la totalidad. Establece que debe existir un equilibrio entre las energías del organismo, una “especie de compensación vital correlativa” en la que si una de éstas se desgasta *en exceso* o si se produce “una exaltación funcional aislada cualquiera”, entonces le va a corresponder “siempre una disminución apreciable en otra”, pues “el verdadero concepto fisiológico del perfeccionamiento físico” implica “*la armonía completa y el funcionamiento pleno*”: de esta manera, no es posible considerar al organismo “simplemente como un conjunto de funciones diversas, sino como un conjunto armónico, un *todo funcional*” (Romero Brest, 1933a: 6-8).

Tal como en la “parábola de Agripa”, y similar a la doctrina militarista, los dos sentidos respecto al cuerpo que se encuentran presentes en los discursos disciplinares de los partidarios del “Sistema Argentino” a partir de la inauguración del Instituto son: que es *un todo orgánico y funcional* y, paralelamente, que resulta de la *unión* armónica de sus partes. *Todo orgánico* que es producto de la reunión de las partes biológicas del cuerpo y

---

externo que se llama violencia, sino el interno que fermenta en el alma de los intolerantes y que cada uno lleva en sí como una esencia del pasado original”.

*todo* funcional que es efecto de “la unidad de acción en todos los fenómenos funcionales” (Gordon, 1914: 8-9), de “la sinergia de las funciones físicas y psíquicas”: “esto nos lleva a pensar que en nuestra función de maestros no podremos pretender el total de desarrollo mental en el alumno, si junto al trabajo psíquico no oponemos el trabajo físico, metódico y racional que equilibre los procesos de acopio y dispendio de energías, para obtener un alumno perfectamente equilibrado” (1914: 39-40).

Sin embargo, si bien parecieran comunes, estas características se diferencian de los postulados de los miembros de la Escuela en que los romeristas conciben al cuerpo como objeto individual, como un factor de individuación del sujeto. Dicho de otro modo: mientras que para los militaristas, al comprenderlo como parte de la naturaleza, entienden que el organismo es universal, aquellos prosélitos de la doctrina del Instituto piensan al cuerpo como producto biológico y, por ello, particular. Concepción que repercute directamente en el modo en que razonan su oficio, puesto que la búsqueda por desarrollar el equilibrio normal de todas las funciones, por trabajar armónicamente el *todo* y las *partes*, debe llevarse a cabo “en relación con las condiciones especiales de cada sujeto” (Romero Brest, 1917: 32). Más aún, así como los profesionales egresados de la Escuela, aquellos diplomados por el Instituto también refieren a la importancia de una labor ecuánime de las *energías* corporales; empero, tal como afirma Pedro Franco, delegado de la “Asociación de Profesores de Educación Física”, el “Sistema Argentino” comprende que el sentido de “aumentar la energía vital” es favorecer la salud de los alumnos (AA.VV., *RLO*, nº 85, 1924: 760) en tanto condición particular del sujeto. En definitiva, la concepción romerista del cuerpo surge del equilibrio entre el desarrollo armónico de las partes y el perfeccionamiento del todo, de la “compensación vital correlativa” entre las energías que produce el individuo saludable y de la articulación de los saberes anatómicos, fisiológicos, psicológicos y espirituales que la disciplina pone en práctica.

En síntesis, los discursos militaristas y romeristas reflejan que, aún con las semejanzas en las *formas* de entender al cuerpo —a la vez íntegro y un conjunto armónico de partes y energías—, existe una distancia considerable en el *trasfondo* conceptual: si bien ambas lo conciben como un objeto cuya educación tiene fines pragmáticos, mientras que los primeros procuran una instrucción del cuerpo que forme organismos fuertes, saludables y viriles, y que transmita aquellos imperativos morales *correctos* para que, una vez incorporados y *naturalizados*, produzcan sujetos útiles para consigo mismos, para con sus prójimos y para con la Patria; los segundos tienen por objetivo enseñar actividades físicas que preparen individuos biológicamente higiénicos, espiritualmente equilibrados y psicológicamente sanos.



## 6.2.- La subordinación social del cuerpo.

Si es verdad, que una nueva época y civilización se avecina; si es que pronto entraremos en una nueva Era del mundo; si es que todos los valores pasados y presentes quedarán a segundo término, estad seguros que la *Educación física* será una ciencia de máxima aplicación en la nueva Era civilizadora, porque reúne la esencia de todas las actividades humanas, desarrollando armónicamente el cuerpo y el espíritu, en toda la extensión del concepto – Enrique Romero Brest – “Memoria correspondiente al 14° ejercicio (1933-1934)”, en *Sociedad Amigos de la Educación Física*, 1934.

Estas concepciones sobre “cuerpo” que caracterizan a los idearios de la Escuela y del Instituto en el período analizado además de coincidir, aún con las divergencias detalladas, en la articulación entre el *todo* y las *partes* y en la acepción de que su educación tiene fines utilitarios, concuerdan en comprenderlo inmerso en una relación dualista que lo ubica en el rol de complemento o *accesorio*. Dicho de otro modo, en tanto el *cuerpo natural orgánico* militarista se “marchita” frente a las inmoralidades contemporáneas, generando así la necesidad de que su instrucción sea argumentada en los valores de orden y disciplina que transmite la Educación Física; aquél *cuerpo biológico individual* romerista es recurrentemente confrontado con una psique y un espíritu que resultan fundamentales para su constitución como ciudadanos.

Esta manera de comprender a los sujetos como conformados por un dualismo compuesto por el cuerpo como sustancia material que ocupa un lugar en el espacio y por una *otra cosa* simbólica que no sólo lo completa sino que además lo gobierna, no es exclusivo de la Educación Física ni mucho menos, sino que es producto del modo moderno occidental de concebir al mundo y de construir la relación entre éste con el individuo. Esto conlleva una doble verdad articulada: como ya se anticipó, por un lado, aún cuando muchas de las veces se entiende que estos integrantes constituyen dos polos opuestos y antagónicos, la relación que se establece entre ambos es de mutua correspondencia e inherencia, y, por el otro, que el plano *abstracto* administra al *figurativo*: si bien la relación de poder es recíproca, la sustancia pensante prima sobre la material, se prioriza al alma por sobre la carne, se prefiere lo intelectual por sobre lo sensible, se antepone la mente o la psiquis al cuerpo (cf. Galak, 2009; 2010; Crisorio, 1998; 2009a; 2009b; Foucault, 1992; Le Breton, 2002; Adorno & Horkheimer, 2006: 277-281; Turner, 1989). Estos ordenamientos, sostiene Scharagrodsky (2007: 7), “no han hecho más que hacer perdurable en nuestro imaginario la necesidad de una estructural enemistad entre la materialidad de nuestro cuerpo y la espiritualidad de nuestro pensar; enemistad manifiesta que al mismo tiempo no ha cesado de trazar una jerarquía esencial: las ideas, eternas, libres y soberanas, son la verdadera fuente de poder y dominio, y los

cuerpos, corruptibles y perecederos, la carne suplicante, pasional y rebelde que ha de ser dominada y sojuzgada”.

Dualismos que repercutieron directamente sobre los modos en que los individuos deben ser educados y que condicionaron los procesos de escolarización: así, el Sistema Educativo transmite una razón clásica que opone lo inteligible a lo sensible, enseña la escisión judeo-cristiana entre carne y espíritu e ilustra la moderna y cartesiana división entre *res extensa* y *res cogitans*. La Educación Física, dentro de este contexto, históricamente resultó obediente a los fines de este mandato social, encargándose del tercio que le correspondía según la triada *integralista*. Más aún, puede interpretarse que es precisamente por estos dualismos sobre los cuales se construyó la instrucción moderna que esta disciplina es la única que adoptó (y mantuvo) el nombre con que se concibió este recorte pedagógico: aún cuando la instrucción escolar del cuerpo no se reduce a las prácticas que se realizan en el campo de la Educación Física, no perduró en los *currícula* del Sistema Educativo estatal una asignatura que se denomine “educación moral” o “educación intelectual”, como sí puede encontrarse, aún hasta siglo y medio después, una “educación física”, y ello es producto de que, en tanto lo moral y lo intelectual pueden ser didácticamente trabajados desde distintas aristas, lo corporal es objeto y blanco de poder reductible a una materia escolar en particular y subordinado a las demás.

Sin embargo, si bien reproductores de las narrativas pedagógicas de la época, los discursos esgrimidos por romeristas y militaristas no resumen la justificación de la inclusión de la Educación Física a este rol de complementariedad, sino, por el contrario, a su condición de ser herramienta fundamental de cohesión *integralista*. De allí que la concepción de cuerpo se encuadre continuamente en una indefinición entre un sujeto compuesto y un individuo, como en Montaigne, completo, uno y constante. Dentro de este marco de referencia, la reivindicación de una *necesidad* de educar al cuerpo transitó por dos cauces interrelacionados: por un lado, en las coincidencias *en el fondo* entre militaristas y romeristas acerca del rechazo de una escolarización excesivamente intelectualista en detrimento de una instrucción física, aunque con mutuos desacuerdos *en las formas* de dicho repudio, y, por el otro, en las disidencias en cuanto al espacio que debía brindarse a las prácticas deportivas en los *currícula* de Educación Física.

Respecto al lugar que ocupa el cuerpo en los posicionamientos contra el intelectualismo exacerbado, la postura romerista es clara en este sentido: la oposición al característico enciclopedismo de las escuelas argentinas es a su vez una manera de ratificar la unidad entre el cuerpo y el pensamiento, y de proclamar una educación que atienda por igual a lo

intelectual, lo moral y lo físico. En este sentido, Romero Brest reafirma la importancia no sólo de la Educación Física como asignatura escolar que equilibra los brazos de la balanza sino también la relevancia del Instituto como establecimiento encargado de la instrucción de profesionales que persigan “la unidad fundamentalmente humana resultante del consorcio racional del músculo y el cerebro” (1933b: 21), de la formación de “obreros del saber” en reemplazo de los corrientes “trabajadores del cerebro” (SAEF, 1934). Partiendo de comprender la “necesidad urgente de combatir desde la escuela, el prejuicio social, especialmente de origen místico, que predica el desprecio del cuerpo y la inferioridad de su cultura”, y a raíz de aducir que “la competencia, en todas las formas de la actividad humana, es más fácil para los que tienen los músculos más poderosos, los pulmones más amplios, el corazón más fuerte al servicio de su cerebro, por eso mismo más robusto y capaz de ser más elevado” (1909b: 14); Romero Brest asegura que la subestimación social del cuerpo desequilibra el normal progreso de los seres humanos – recuérdese que “producto heterogéneo de la inteligencia y del cuerpo, no llega el hombre a su completo desarrollo sino cuando estas dos aptitudes se han armonizado completamente” (1933a: 42)–, merma la *integralidad* de la educación y redundante en la subvaloración de la Educación Física como asignatura escolar. De esta manera, puede observarse cómo la doctrina del “Sistema Argentino” sostiene que los sujetos, si bien contruidos por dualismos, se unifican a partir del equilibrio entre los polos: un intelecto fuerte que embrague con un cuerpo pensante y un espíritu vigoroso.

Por su parte, el ideario que se transmitió desde la Escuela respecto a estos dualismos resulta similar al postulado por los miembros del Instituto en cuanto a la constante preocupación por reivindicar no sólo la importancia de la disciplina sino también la trascendencia de que la educación forme, además de cabezas inteligentes, cuerpos fuertes. Sin embargo, los argumentos del posicionamiento militarista resultaron doctrinariamente diferentes. La razón de porqué ejercitar e instruir los cuerpos se basó en una conjunción de dos procesos, a la vez pragmáticos y dogmáticos, que confluyen en el mismo sentido. El primero resulta de la lectura local del legado del *hebertism* que indica que la educación del cuerpo permite formar sujetos sanos y útiles. Esta característica implica que el objeto de la Educación Física es producir la obediencia de los cuerpos y la docilidad de las voluntades, lo cual suscita la subordinación de los sujetos. Dicho de otro modo, la disciplina del cuerpo es la base sobre la cual se construyen las demás aristas de la pedagogía *integralista* militar: así, el decoro que transmite la instrucción moral, el honor que adoctrina la educación espiritual y el respeto que enseña la ilustración intelectual pueden ser aprendidos a raíz de la incorporación de la sumisión corporal. El segundo

proceso compromete la continuidad lógica de los discursos de la Escuela: por ser miembros de las fuerzas armadas argentinas –es decir, de una institución que los trasciende y que por ello genera que sean reproductores de los sentidos que el Ejército argentino forjó desde sus orígenes a comienzos del siglo XIX–, los prebostes diplomados entre las décadas de 1910 y la de 1930 se formaron siguiendo los postulados tradicionales de vigorizar al cuerpo para perfeccionar la raza y fortalecer la Patria.<sup>116</sup> En este sentido, si en los orígenes de la Escuela se utilizaban las proposiciones pedagógicas de Salustiano Pourteau, quien argumentaba que la sociedad se había despreocupado del cuerpo y que pareciera ser que “sus músculos, su sangre, sus huesos no formaran parte del individuo” (1897: 85), siendo necesario este tipo particular de educación para “que el cuerpo sea digno de la cabeza que deba sostener” (1897: 161), ya con el nacimiento del campo y con la inauguración de la segunda Escuela, Horacio Levene continúa esta reivindicación del lugar del cuerpo en la sociedad y reafirma la importancia de su instrucción: porque, “si para la sociedad vale mucho el *hombre genio*, para la vida el hombre robusto vale más” (1914: 72). Entonces la Educación Física no ha de procurar la realización de ejercicios físicos que sean “todo cerebro, ni deberá ser todo músculo”, sino que deben estar “asociados racionalmente” (1939: 16): “el ejercicio del cuerpo puede y debe obrar sobre el cerebro bajo las tres formas propias de un ejercicio consciente: aumentando la vitalidad del órgano, perfeccionando el mismo y educándole” (Levene, *RTNA*, n° 296, 1935: 48).

Ambos procesos por los que atraviesa la doctrina de la Escuela redundan en un mismo punto: la desmembración del sujeto. De esta manera, los discursos de los profesionales militaristas oscilan entre los polos de un dualismo que ubica al cuerpo o al físico en el lugar de lo subordinado y al intelecto, al espíritu o a la moral en el de lo superior. De allí que sea irrelevante si la educación debe seguir el antedicho orden de prelación de Embrioni (1937: 20), donde lo intelectual complementa lo moral, lo espiritual y lo físico, o si, como establece la *Cartilla* de la “Dirección General de Tiro y Gimnasia”, el cuerpo completa a la mente: “debemos comprender, que si el trabajo intelectual desarrolla la inteligencia, una educación física científicamente conducida, resulta maravillosa para complementarla, fortificando el cuerpo y la mente, desarrollando los pulmones y acrecentando la energía, la iniciativa y la voluntad” (*DGTG*, 1938: 12). En definitiva, lo que resulta relevante es que el cuerpo es al mismo tiempo la carne débil y perecedera que es

---

<sup>116</sup> Perfeccionar la raza y fortalecer la Patria, discursos que progresivamente cobran mayor relevancia en el ámbito nacional e internacional, fundamentalmente a raíz de la Gran Guerra europea y de las crisis político-económicas que le siguieron, evidencian a su vez que a la funcionalidad pragmática de formar cuerpos dóciles y sujetos sumisos se le suma la utilidad de robustecer organismos cohesionados por sentimientos nacionalistas.

necesario ejercitar para fortalecer, para que así *sea digno de la cabeza que sostiene*, cuanto la base sobre la cual se construye el *resto* de la individualidad disciplinada, sea la intelectualidad obediente o la espiritualidad sumisa que comportan un físico dócil. En última instancia, lo importante es que la Educación Física sirva para combatir “la intelectualidad excesiva” (Levene, *RTNA*, nº 296, 1935: 48-49), el sedentarismo, la pasividad y la inactividad que las escuelas propician (*DGTG*, 1938: 10), e imponga en los alumnos el respeto a la autoridad del caso.

Contemporánea a esta reivindicación del cuerpo en la sociedad, que es también una proclama para consolidar el lugar de la Educación Física en el concierto pedagógico, resulta el auge de las prácticas deportivas y su correspondiente y progresiva institucionalización, a lo cual ni militaristas ni romeristas estuvieron exentos, sino todo lo contrario. Si bien tanto en los programas y planes de estudio de la Escuela cuanto en los del Instituto comienzan a tener mayor espacio los antiguos *sports* ingleses y juegos al aire libre ahora devenidos en deportes, lo cierto es que entre las décadas de 1910 y 1930, pero fundamentalmente hacia el final del período, se produce un desacuerdo al respecto entre los dos establecimientos en disputa: por un lado, aquellos que representaban el “Sistema Argentino” aducen que los contenidos ligados a los deportes deben seguir los valores humanísticos del amateurismo, en tanto que los seguidores de la doctrina castrense proponen –y así lo llevan a cabo– aprovechar su prosperidad y difusión para utilizarlos en beneficio propio. Desacuerdo que manifiesta a su vez las distintas maneras como concibieron al cuerpo. Desde el Instituto, Romero Brest rechaza el deportivismo si no es seguido por un sistema gimnástico racional porque, según su entendimiento, así se genera un “culto casi excluyente del cuerpo”, o “por lo menos en su aspecto externo” (1933b: 33).<sup>117</sup> La crítica de los representantes del “Sistema Argentino” a la práctica de deportes se centra en la creciente profesionalización que se produce con el desarrollo de la institucionalización de este tipo particular de actividad física. Según Romero Brest, el *deportismo* persigue fines utilitarios y comerciales (1913: 7-8; 1917: 10; 1926: 255; cf. Gordon, 1914: 188), genera que esta “forma bastarda de educación física” (1938: 65) sea considerada un espectáculo y que los deportistas, aún cuando “no defienden ninguna causa legítima de la patria o de la humanidad” (1931: 5), sean venerados como “héroes musculares” (1926: 256), subvierte los valores asociados al humanismo, tales como el honor, la virtud, la solidaridad, la responsabilidad, la nobleza, el civismo, la justicia, la

---

<sup>117</sup> Lo cual está a tono con el movimiento pedagógico de la época: por caso, en contra de los excesos del deporte moderno, Rodolfo Senet, pedagogo psicólogo de renombre, afirma que “es urgente reaccionar contra esta invasión de barbarie, exteriorizada por una crisis aguda de partidos de boxeo, de fútbol y de otros deportes brutales, y establecer la educación física científica, racional, que persiga como fin la salud pública y privada y el equilibrio en las aptitudes del sujeto” (Senet, *RLO*, nº 252, 1934: 621).

belleza, la caballerosidad, el decoro o la lealtad,<sup>118</sup> instaurando, en su lugar, una avalada corrupción moral y violencia corporal (cf. Scharagrodsky, 2011a: 462). En efecto, Romero Brest advierte que el crecimiento desmesurado del deporte va en detrimento de la Educación Física que postula y de los principios asociados al amateurismo que predica: al igual que el sentido que expone el epígrafe, “parece como si se estuviera librando una verdadera batalla entre los valores espirituales de nuestra civilización y los valores materiales de una nueva” (1938: 9).

Para corregir estos defectos del deportismo, el Instituto trata de espiritualizar, si se permite la expresión, su enseñanza, validándose al efecto de los medios más adecuados, que modifiquen el deporte y le permitan usarlo como agente inapreciable de educación (Romero Brest, 1938: 19-20).<sup>119</sup>

Dentro de este marco de referencia, en el cual el deportismo “conduce con rapidez a la decadencia física y psíquica” (Romero Brest, 1933a: 12), el cuerpo es entendido lisa y llanamente como mercadería apta para ser comercializada, como objeto de la fisiología capaz de ser entrenado y como vehículo pedagógico para espiritualizar los sujetos. Concepción que vuelve a manifestar el dualismo en el cual está sumergida la Educación Física, donde el cuerpo está subordinado a intereses superiores y externos que lo condicionan. En una posición contraria a la reproducción de la clásica antinomia cuerpo-intelecto, Romero Brest afirma que el Instituto debe articularlos, debe formar un profesional que sea, ante todo, “un educador, un maestro normal y no un simple aficionado, así fuera un gran jugador de foot-ball o rugby, o un atleta destacado en alguna olimpiada” (1933b: 28).

En cambio, para los militaristas el panorama es completamente distinto: partiendo de comprender que “los deportes moralizan al pueblo” (*RTNA*, nº 157-158, 1923: 321), la instrucción impartida en la Escuela se basa en la enseñanza de ejercicios atléticos, ya que estos “constituyen el punto más alto a alcanzar en la enseñanza de la gimnasia

---

<sup>118</sup> Puede verse en la revista “El Deporte y la Vida”, publicación conjunta del Comité Olímpico Argentino y de la Confederación Argentina de Deportes –*verdaderos manuales de humanismo deportivo*, de transmisión de estos valores supuestamente universales–, una defensa a la práctica deportiva siempre y cuando sean realizadas racionalmente y obedezcan “a reglas precisas de orden físico y moral” (Romero Brest, *EDLV*, nº 1, 1935: 3).

<sup>119</sup> Cabe explicitar que hasta entrada la década de 1920 casi no se encuentran contenidos asociados al deporte en los *currícula* del Instituto. De hecho, esta era una de las principales críticas que comúnmente se le hacía a este establecimiento (tal como en la Comisión Técnica de 1924): “es así que nos han presentado como influyendo poco en la formación de atletas y de batidores de records, de jugadores de fútbol, etc. El hecho es cierto y se debe a varias causas. Desde luego, y la fundamental, es que la finalidad de esta escuela no es deportiva ni atlética, sino escolar; en donde no caben estas mencionadas actividades” (Romero Brest, 1938: 189). En este mismo sentido, desde la “Asociación de Profesores de Educación Física”, entidad de fuertes lazos con la Dirección del Instituto, se eleva una nota en 1923 en el marco del Proyecto de Ley de “Organización y fomento de la educación física” (Argentina, 1923) en la que afirman que “el torneo es una invitación al ‘record’, principio de muerte de la máquina humana, y que donde empieza el ‘record’ termina la educación física” (*APEF*, 1923).

educativa” (*REFTA*, 1955: 173). Aprovechando el constante desarrollo de los *sports*, la creciente institucionalización de los clubes, la prosperidad de las importadas ideas olímpicas y el incremento en las políticas deportivas (cf. *MJeIP*, 1924; *BO*, 10/09/1923; Viale, 1922; Alemandri, P., 1937; Alemandri, J., 1931; Torres, 2002a, 2002b, 2002c, 2007; Aguirre, 1988a; Vallejo, 2007b), los profesionales militaristas adoptan esta práctica como medio para transmitir la doctrina castrense de robustecer la raza a través de disciplinar a los individuos y de hacer que sus cuerpos sean útiles y dóciles. En efecto, la razón para incluir los deportes en los *currícula* de la Escuela radica en que éstos funcionan como vehículo fructífero de transmisión de los valores apreciados por el Ejército – confundiendo así, constantemente, la educación de escolares con la formación de soldados–.<sup>120</sup> De hecho, en lo que pareciera ser una contestación a Romero Brest, César Viale pregunta si “en estos tiempos de deportismo a todo trapo, ¿quién se atrevería a negar la utilidad de la cultura física?” (1924: 13). Utilidad que radica en que los deportes transmiten el “hábito de la competencia” que “educa y desarrolla el carácter, la voluntad y la tenacidad” (*REFTA*, 1955: 375), “fortalecen la salud”, “dan soltura al cuerpo dotándolo de vigor, resistencia, rapidez y destreza”, “acrecientan sus fuerzas morales y espirituales, educando su resistencia, decisión, energía y espíritu combativo” y “robustecen la disciplina y el sentimiento de solidaridad” (*REFTA*, 1955: 5).

Por medio del atletismo se demuestra el esfuerzo personal que es necesario hacer para alcanzar el verdadero dominio del cuerpo. Por eso, la enseñanza para tal objeto es muy importante (*DGTG*, 1934: 55).

De esta manera, la doctrina que siguieron los militaristas pretende hacer confluir continuamente los dos polos del dualismo. Así, la prosperidad de la Nación debe ser producto del hermanamiento de “la grandeza física y moral” del pueblo (AA.VV, *RTNA*, nº 292, 1934: 70), el robustecimiento del cuerpo significa el perfeccionamiento de la raza y el fortalecimiento de la Patria, lo cual es producto de un físico, una moral, un espíritu y un intelecto vigoroso, sano, útil, fuerte, pero fundamentalmente dócil, sumiso y obediente.

---

<sup>120</sup> Concepción que puede observarse, por caso, en la carta que Viale le escribe a Eugenio Pini: “el desenvolvimiento armónico y creciente de la práctica del deporte no es otra cosa que la preparación del poder defensivo de la Nación si ella es atacada y además del poder mental de la misma” (Viale, 1922: 173). Cabe acentuar que esta convergencia de intereses patrióticos, políticos, deportivos y pedagógicos en la Escuela es producto de la estrecha relación que diversos gobernantes tuvieron con representantes del establecimiento militarista, así también porque muchos de los docentes de la misma se destacaron en diversas prácticas deportivas, como Pini y Bay en esgrima (Fernández, 1996) o Vito Dumas en natación (Martí Garro, 2000).

### 6.2.1.- *Mens sana in corpore sano.*

Para pretender sensatamente un espíritu vigoroso y capaz de sobreponerse a todo, es necesario pensar en un cuerpo sano y fuerte. La salud es el cimiento indispensable del progreso. Las grandes cabezas iluminan con sus magníficos inventos la vida del hombre, y los músculos de acero del obrero los hacen realidad – María Luisa Megy – “La educación física en las escuelas primarias”, en *El Monitor de la Educación Común*, año 32, nº 490, 1913, p. 14.

Mente del niño, alma del niño, cuerpo del niño. La escuela primaria debe estar al servicio de esos tres elementos, simultánea y paralelamente, y si no, no será nada – Pedro Franco – *La educación física en la escuela primaria*, 1926, p. 7.

A la subordinación del físico al intelecto, a la psique, al espíritu o a la Patria, puede sumarse para el caso particular de la Educación Física el sometimiento de la máquina humana al cuidado de sus funciones: a raíz de incorporar a las finalidades de la misma el contemporáneo desarrollo de normas de conducta saludables, de plegarse a los crecientes discursos que relacionan la actividad física con una vida salubre moralmente sana y de adherirse a las progresivas políticas públicas sanitarias, la disciplina supedita el cuerpo a la salud. Esta cuestión se produce conjuntamente con el desplazamiento característicamente moderno de las políticas profilácticas particulares hacia las biopolíticas comunes, lo cual genera que los tradicionales propósitos explícitos de la Educación Física de transmitir hábitos higiénicos individuales, de fortalecer la musculatura y de incrementar los parámetros de habilidad motriz se correspondan con el objetivo de un cuerpo colectivo sano. Contexto que es paralelo a la incorporación de la disciplina a la progresiva burocracia estadística que mide, cronometra y controla toda práctica corporal mediante fichas y registros médicos, fundamentalmente en el ámbito escolar pero también afuera de éste: precisamente en este período comienzan a desarrollarse nuevos entornos de trabajo para profesionales en Educación Física por fuera del Sistema Educativo, producto de las inauguraciones de plazas de ejercicios físicos y de gimnasios públicos como espacios propicios para la realización de gimnasias, juegos o deportes al aire libre (cf. Ruiz, *EMEC*, nº 419, 1907; Gallardo, 1919; Romero Brest, *EMEC*, 1923).<sup>121</sup>

Esta propiedad pragmática, que caracteriza a la Educación Física dentro del concierto pedagógico, no resultó homogénea en su interior: romeristas y militaristas interpretan a su modo estas políticas, configurando una manera singular de comprender la relación entre la educación de los cuerpos y la salud, lo cual manifiesta otro parámetro de diferenciación en la formación de personal idóneo. Si bien cada establecimiento profesionaliza según

---

<sup>121</sup> Pueden sumarse, en este sentido, los continuos esfuerzos legislativos por establecer un “Consejo Nacional de Educación Física” (cf. Roca, 1913; Riu, 1916; 1918), una “Asociación Nacional de Cultura Física” (Miguez, 1920; 1922; 1924) o una “Comisión Nacional de Educación Física” (Bard & Uriburu, 1924) que supervisen, regulen, difundan y controlen las prácticas corporales –fundamentalmente deportivas– en escuelas, gimnasios, piscinas públicas y plazas de ejercicios físicos.



sus particularidades, resulta paradigmático que ambas utilizan recurrentemente la máxima de Juvenal “*mens sana in corpore sano*” (1892: 181). De hecho, esta frase atraviesa las prácticas asociadas a la educación física en Argentina: además de aparecer reiteradamente en los discursos de la disciplina, los principales clubes deportivos fundados desde las últimas dos décadas del siglo XIX, como los “Gimnasia y Esgrima” de distintas ciudades como Buenos Aires (1880), La Plata (1887), Rosario (1904), Mendoza (1908), Concepción del Uruguay (1917) y Comodoro Rivadavia (1919), tienen por apodo común el lema “*mens sana*” (cf. Erdociaín, 2011: 1). Más aún, este ingreso de la frase de Juvenal al ideario científico-pedagógico-deportivo es producto de la creciente medicalización de la vida que ocurre sostenidamente desde 1880, tanto sobre un *corpo sano* individual como organismo saludable, cuanto sobre el *corpo sano* colectivo de las poblaciones, resultado de las políticas higiénicas y sanitarias estatales (cf. Galeano, 2007: 134). Sin embargo, aún cuando este proverbio sea común, hallándose presente constantemente en la *episteme* de la época, cada institución comprende este dualismo que subordina la máquina humana a su sano y racional funcionamiento según su posicionamiento doctrinario.

Para los miembros de la Escuela el aforismo “*mens sana*” significa una manera resumida de indicar la búsqueda de un cuerpo dócil y subordinado a un *ethos* concreto representado por la salud de la mente. Dicho de otro modo, la intención no es tanto la sanidad sino más bien la sumisión a un mandato externo preciso que determina normas de comportamiento a cumplir, lo cual generalmente excede a lo estrictamente intelectual o físico –como supondría una primera lectura del *mens* y del *corpore*– y resulta una conducta moral. Cuestión que puede verse con claridad meridiana en el *Manual militar para la instrucción de tiro y gimnasia en los polígonos e institutos de enseñanza secundaria*, cuando explicita que

la educación física tiene por objeto desarrollar las fuerzas corporales, conservar la salud y poner al servicio del espíritu un cuerpo sano y vigoroso, valiéndose para ello de ejercicios metódicos y basados en nuestra naturaleza. Es bajo todo punto de vista higiénico e indispensable que todo ciudadano se ejercite metódicamente en estos ejercicios que son la base de la salud y buen espíritu y que evidencian siempre la vieja pero nunca gastada máxima de Juvenal *Mens sana in corpore sano* (Argentina, 1906: 93).

En *Tiro Nacional Argentino*, principal medio de difusión de la doctrina del órgano militarista de profesionalización, la referencia a esta sentencia romana es constantemente realizada como manera de, por un lado, promover la práctica metódica y sistemática de actividades físicas y, por el otro, garantizar el desarrollo de hábitos higiénicos en la

población –tal como puede verse patentemente en la serie de fotos publicadas bajo el título “Cumpliendo con la máxima de Juvenal” (AA.VV., *RTNA*, n° 329, 1938: 26-27)–. Resulta interesante remarcar el trasfondo teórico-político que conduce a esta frecuente mención del lema “*mens sana*”, pues ello arroja elementos para reflexionar sobre los principios que transmite la Escuela entre las décadas de 1910 y 1930. En reiteradas oportunidades Adolfo Arana, como máximo representante de la “Dirección General de Tiro y Gimnasia”, al inaugurar un nuevo Tiro Federal, citaba las palabras del General Bartolomé Mitre, Presidente de la Nación Argentina entre 1862 y 1868 y a quien el Ejército argentino le debe mucho de su historia, quien asocia las prácticas corporales al patriotismo, a “nobles propósitos y benéficos resultados”, al temple viril que debe portar el “alma sana en cuerpo sano del pueblo argentino” (cf. AA.VV., *RTNA*, n° 290, 1934: 24; AA.VV., *RTNA*, n° 299, 1935: 77). En tanto su sucesor en el cargo de Presidente, Sarmiento, respecto a la posibilidad de una guerra –referencia concreta por el conflicto bélico en Paraguay heredado de Mitre–, aconseja que, además de “someter a los niños a cierta disciplina militar”, es “necesario ejercitarlos en la gimnástica para que el cuerpo se eduque a la par de la inteligencia, el ‘mens sana’ de los antiguos ‘in corpore sano’” (AA.VV., *RTNA*, n° 330, 1938: 45). Puede conjeturarse que esta referencia a este “dogma moral”, al decir del propio Sarmiento (1902, LI: 423), es producto de las influencias del pensamiento de Rousseau en las ideas del “padre del aula” argentina, quien afirma, al respecto, que “es preciso que el cuerpo sea fuerte para obedecer al espíritu... Cuanto más débil es el cuerpo, tanta mayor atención requiere; cuanto más fuerte, tanto más obediente. Si queréis, por lo tanto, educar el espíritu de la juventud, educad esa fuerza que el espíritu debe gobernar” (Rousseau en AA.VV., *RTNA*, n° 308, 1936: 38). En definitiva, el ideario de la Escuela reúne las referencias político-pedagógicas de Rousseau y Sarmiento con las militaristas del propio “padre del aula” y de Mitre, configurando de este modo que este mandato social, devenido en imperativo moral, tenga por objetivo la normación de las mentes, el disciplinamiento de las pasiones y la regulación de las voluntades. En este sentido pueden citarse las palabras de Levene cuando afirma que la meta es que el “cuerpo sano aquiete el cerebro” (AA.VV., *RTNA*, n° 269, 1933: 40-41) o las de Arana, para quien la *necesidad* de imponer el ejercicio físico no sólo se justifica por el placer que conlleva su realización sino también porque así se forma conciencia de los beneficios de las actividades motrices y se despierta en cada ciudadano el aforismo que “vive como cita en el espíritu de los argentinos: ‘mens sana in corpore sano’” (AA.VV., *RTNA*, n° 299, 1935: 79-80).

Estas referencias arrojan nuevos elementos para reflexionar acerca de la doctrina de los miembros de la Escuela: además de constituirse en un “dogma moral” que norma, regula y disciplina, la alusión al “*mens sana*” refleja que la formación de profesionales militaristas se apoya en un orden del mundo compuesto por la articulación de un dualismo que subordina el cuerpo a la mente y por otro que supedita a ambos a la salud. *Doble dualismo* que puede observarse en Amiconi cuando utiliza esta máxima para reafirmar el equilibrio entre las ramas de la educación, “puesto que el desarrollo exclusivo de las fuerzas físicas, con prescindencia del cultivo de los sentimientos, despiertan ideas y hábitos que obstaculizan el sano desarrollo del carácter” (RTNA, n° 295, 1935: 16), en Maligne cuando sentencia que “al ‘*mens sana in corpore sano*’ de Juvenal se le puede dar la acepción de que no hay inteligencia fuerte en cuerpo débil, ni buenos defensores de su patria entre los que carecen de vigor para sobrellevar las fatigas de la guerra” (RTNA, n° 299, 1935: 82-83), o en Lagomarsino, para quien este “mentado aforismo latino” “encierra una de las grandes verdades de a puño, pues no es posible una inteligencia lúcida, clara, sana, en un cuerpo enfermo, raquítico o enclenque” (1932: 4-5). En síntesis, la doctrina militarista establece que la condición de ser sano, ya sea física, moral o intelectualmente, implica la de ser disciplinado (y viceversa).

‘*Mens sana in corpore sano*’, es este el problema que debe preocupar constantemente a las altas autoridades de la nación. Mucho ha progresado la educación física con su difusión, pero muy poco en el sentido de alcanzar, ante todo, su única y verdadera finalidad: formar las generaciones sanas y disciplinadas (Ferretto, 1933b: 27).

La postura de aquellos que profesionalizan siguiendo el “Sistema Argentino” es rotundamente diferente: dentro de la antedicha pretensión del romerismo de escaparle a los dualismos que sacrifican al cuerpo, sea por el rechazo al deportivismo que lo exalta vanamente o por la reprobación al intelectualismo exacerbado que lo relega, los miembros del Instituto critican al lema “*mens sana in corpore sano*” con el objetivo de repudiar cualquier intento pedagógico de romper el equilibrio de la educación *integralista*. En efecto, aún cuando sostiene, quizás por su formación académica, la trascendencia de un cuerpo y una mente que sean armónicamente sanos, Romero Brest refuta la utilización de la máxima de Juvenal para justificar la *necesidad* de la disciplina porque entiende que así se resume su función y se subordina su importancia a otras ramas de la escolarización.

El antiguo *mens sana in corpore sano* es ya para nosotros insuficiente para caracterizar las finalidades superiores que persigue el sistema, aforismo que puede más bien reemplazarse por una expresión que signifique que la mente sana es la consecuencia de las formas de actividad del cuerpo, de las energías

que desarrolle en la acción y no solamente la característica de la mayor salud y del perfecto bienestar (Romero Brest, 1917: 97).

La división de la mente y del cuerpo como antagónicos fue fatal al concepto de la integración de la enseñanza. El 'mens sana in corpore sano' que constituyó una conquista que aún la consideramos como simbólica, es el fondo un concepto que ya no satisface nuestras ideas sobre la enseñanza. Parece ser el justificativo de la educación física como elemento de relativa utilidad, cuando debiera ser considerada más acertadamente, como factor de igual valor que el cultivo de la mente en la formación del hombre. *Mens* y *corpore* no son dos elementos de educación diferenciada en esencia, sino factores condicionados por la biología y solamente separados como una de las tantas divisiones artificiosas de nuestra ignorancia, para tratar de aclarar con falsas luces de palabras las tinieblas de nuestros conocimientos (INSEF, 1923: 15).

Por el contrario, Romero Brest establece que el "perfeccionamiento humano", misión que "por definición" busca el establecimiento que dirige, proviene de aunar el cuerpo y el espíritu, diferenciándose así del sentido clásico del apotegma latino que se limita paralelamente al desarrollo intelectual y al perfeccionamiento corporal. Esto es, aunque posteriormente Romero Brest aclara que "el hombre no puede ser todo espíritu; éste necesita del cuerpo para expresarse y, por lo tanto, para existir socialmente" (1938: 13), esta fórmula le resulta incompleta ya que le falta el espíritu como armonizador (cf. Aisenstein, 2003b: 90), sirviéndole para criticar, mediante recursos científicos que no enjuician el sentido higiénico de perseguir conductas sanas, una tradición incorporada que subordina el cuerpo a la mente y que, consecuentemente, somete la educación física a la intelectual. En definitiva, la postura romerista ante la cultura del "*mens sana in corpore sano*" propone una Educación Física que contemple armónicamente los componentes de la instrucción *integralista*, pero que simultáneamente exprese una política que subvierta el lugar del cuerpo en la sociedad, que produzca "una sensibilidad nueva, consistente en el amor más intenso al cuerpo y al cuidado del mismo, como elemento primordial de la educación y de la ética personal sin descuidar por ello la cultura mental, sino más bien para hacerla más intensa, más fructífera y más duradera" (Romero Brest, *REF*, nº 36, 1931: 212).

## Epílogo del libro segundo

### La Educación Física muda.

La década de 1930 presenta una serie de sucesos particularmente importantes en la historia de la conformación del campo del oficio en Educación Física. A la época de bonanza que significó la disputa por el gobierno de los sentidos disciplinares y por la capacidad de ser árbitros del *suelo de creencias comunes*, con la consecuente prosperidad en material bibliográfico, artículos, manuales escolares, textos de divulgación, notas de la prensa pedagógica, proyectos legislativos y resoluciones gubernativas, le siguió un período signado por la contracción de los principales procesos que venían sosteniéndose desde 1910. Esta variación en el rumbo no implica el cierre del campo sino la clausura de una época que provoca su convulsión, produciéndose subsecuentemente la inauguración de una nueva etapa. Precisamente, los hechos aquí analizados se exhiben como un puente entre lo que en palabras de Gramsci constituye algo viejo que no termina de morir frente a una novedad que no termina de nacer, un pasaje entre la cesura de algunos de los más importantes procesos constitutivos del campo y la apertura de otros que configuran la emergencia de originales agentes de diálogo.

Los hitos a los cuales se hace referencia son: a) el *retiro obligado* de Romero Brest como director del Instituto y el cierre de la *Revista de la Educación Física*, b) la definitiva clausura de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército en 1934, c) el enérgico ingreso como nuevo agente del campo de la Educación Física en la Provincia de Buenos Aires, primero con diversas entidades locales hasta que en 1936 irrumpe la “Dirección General de Educación Física y Cultura” como política provincial, lo cual produce, como correlato, d) el surgimiento de organismos nacionales reguladores de la práctica específica y e) la consecuente derogación del “Sistema Argentino” en 1939 y la apertura del “Instituto Nacional de Educación Física ‘Manuel Belgrano’”. Como puede observarse, existe una continuidad y contigüidad entre los hechos enumerados, sin que se los refiera como efectos de causa y consecuencia lineales.

Del cúmulo de procesos sucedidos en la década de 1930 emergen con notoria fuerza dos cuestiones: la consolidación de las voces que postulan una homogeneización de los sentidos disciplinares, postura que comprende que debe realizarse lo mismo en todos los establecimientos que enseñen Educación Física en el territorio argentino, y el afianzamiento de los discursos eugenésicos como criterio de justificación de la disciplina. Si bien el peso que tienen estas ideas en este período, ni una ni otra constituyen estrictamente una novedad, sino que se hayan presentes en el ideario de la Educación

Física desde los albores del oxímoron. Por caso, puede observarse la constante intención por parte de romeristas y militaristas de unificar los sentidos disciplinares a favor de su posición, de homogeneizar métodos, procedimientos y contenidos según aquellos utilizados en el Instituto o en la Escuela respectivamente, tal como se explicita en el capítulo tercero: desde el primer curso temporario en ejercicios físicos (BO, 09/10/1901), desde la reglamentación para la formación de prebostes (BO, 12/06/1901) o desde la *oficialización* del “Sistema Argentino” como método para la asignatura escolar,<sup>122</sup> la pretensión de uniformar está en todo el derrotero de su historia. Respecto a la segunda cuestión, paulatinamente con el correr de los años comienzan a usarse argumentos eugenésicos en el marco de la Educación Física: atentos a los procesos políticos contemporáneos ocurridos en el ámbito internacional, muchos de los principales exponentes de las doctrinas romerista y militarista empiezan a confundir los sentidos de higiene y de funcionalidad pragmática de formar cuerpos dóciles y sujetos sumisos que conforman la *episteme* disciplinar con criterios argumentativos provenientes de los estudios sobre eugenesia. Lo cierto es que fueron los miembros del Ejército, justificando sus prácticas en el creciente sentimiento nacionalista que brotaba por la coyuntura, quienes más desarrollaron esta postura, aunque también desde el Instituto se pregonaba por una Educación Física como agente al servicio del perfeccionamiento de la raza (cf. Romero Brest, 1933a: 156). En definitiva, fortalecimiento de la Patria y perfeccionamiento de la raza confluyen discursivamente en este período.

Una hipótesis que guía estas líneas es que el crecimiento del ideario eugenésico en Argentina y el auge de las políticas estatales en materia deportiva, con la correspondiente definitiva incorporación de los deportes a los *currícula* de la disciplina, además de históricamente paralelos, son de mutua correspondencia. Muestra de ello y de esta adhesión curricular, puede verse cómo, a partir de mediados de la década de 1930, la revista *Tiro Nacional Argentino* evidencia este cambio de época al aumentar las notas sobre deportes en detrimento de las de *stands* de tiro y al incrementar los espacios para los comentarios sobre *moralidad nacional*, utilizando como ejemplos las acciones que sobre políticas deportivas se desarrollaban en la Italia de Mussolini o en la Alemania de Hitler, en perjuicio de aquellas dedicadas a las explicaciones fisiológicas e higiénicas de porqué hacer ejercicios físicos, lo cual refleja el viraje conceptual de la perspectiva militarista (cf. AA.VV., RTNA, nº 294, 1935). En tanto que desde el punto de vista cívico-pedagógico, la derogación del “Sistema Argentino” significó la deposición de la última

---

<sup>122</sup> Por caso, en las conclusiones del Congreso Nacional de Pedagogía de Córdoba de 1912 se establece que debe “uniformarse la enseñanza física, adoptando el sistema argentino de educación física” (Romero Brest, 1938: 213; cf. Romero Brest, REF, nº 7, 1912; nº 1, 1913).

barrera ante el avasallamiento del finalmente triunfador deportismo (cf. Aisenstein, 1998a; Aisenstein, Ganz & Perczyk, 2001; Scharagrodsky, 2004b).

Por último, la razón del título del presente epílogo es porque se entiende que la Educación Física muda en las dos acepciones del término: a) porque a partir de *uniformar* sus discursos se intenta establecer un sentido único que obstaculice el desacuerdo, que obstruya la posibilidad de disputas y contraposiciones, con la consecuente dificultad de entablar el diálogo y el peligro latente de acallar las voces divergentes y b) porque cambia, altera las condiciones materiales y simbólicas de las luchas que se desarrollan desde 1910, adoptando nuevos recursos y orientaciones disciplinares.

### **1.- Sobre el *retiro obligado* de Romero Brest en 1931.**

Nuestro sistema educativo ha resistido la prueba del fuego de la experiencia, sobreponiéndose siempre a los ataques de fuerzas disolventes, internas o externas. Vosotros sois una prueba evidente del éxito obtenido. Ninguna iniciativa del Instituto deja de tener eco en el alumnado. Las fallas de algunos no cuentan. Esto es disciplina y es orden racional. Tales sentimientos constituyen la columna vertebral de nuestra escuela – Enrique Romero Brest – *Algunos conceptos doctrinarios de la Educación Física*, 1933b, p. 12.

Con el golpe militar de 1930, que marca el inicio de la “Década infame” por el derrocamiento del gobierno democrático de Hipólito Yrigoyen y la asunción del gobierno de facto de José Félix Uriburu, se produjeron una serie de *retiros forzados* de los principales puestos de trabajo de organismos estatales, entre los que se incluyó el de Romero Brest como Director del Instituto (cf. Saraví Riviere, 1998: 79-83; Scharagrodsky, 2011: 463; Agüero *et al*, 2009: 33, Arana, 1938). Sin embargo, puede conjeturarse que esta historia comienza a forjarse previamente: en principio, con el desgaste que supuso todo el proceso de la Comisión Técnica de 1924 y, luego, más cercanos a la fecha del cese de funciones al frente del Instituto, con el fin de la segunda época de la *Revista de la Educación Física*. Respecto a lo primero, además de lo observado en el capítulo cuarto en referencia a la confrontación con la corporación militarista, con el consecuente gasto de energías que ello implicó, la instancia de la Comisión Técnica evidenció un deterioro al interior de la postura romerista, producto principalmente de las disputas que sostuvieron algunos miembros de la “Asociación de Profesores de Educación Física” con el propio Romero Brest, quienes lo tildaron poco menos de transmitir ideas retrógradas y egocéntricas y de pretender defender el “Sistema Argentino” por *puro patriotismo* (cf. Espinosa, *RLO*, nº 84, 1924: 715; AA.VV., *RLO*, nº 85, 1924: 761-762). A ello hay que sumar la controversia que Romero Brest tuvo con la sociedad “Amigos de la Educación Física” por la misma época de su jubilación (cf. Romero Brest, 1933c), lo cual refleja un resquebrajamiento en la supuesta unidad que parecía presentar esta corporación. En

cuanto al segundo hito, en marzo de 1931, con motivo del 25° aniversario de la inauguración de la “Escuela Normal de Educación Física”, que posteriormente se constituye en el Instituto, se edita el último número de la segunda época de la *Revista de la Educación Física* –luego habrá una tercera época hasta 1936, pero rápidamente extinguida–. Es decir, esta publicación concluye celebrando una apertura, realizando un auto-elogio a su propia institucionalización al mismo tiempo que, por falta de fondos económicos y apoyo político, significa su clausura. Esta “paradoja del destino” se encuentra en sintonía con la interesante *vuelta de tuerca* que esboza Scharagrodsky (2011: 469) cuando esgrime que la principal labor político-pedagógica de Romero Brest se inicia contrariando, a principios del siglo XX, las clases de ejercicios físicos con tintes militares y culmina *vencido*, treinta años más tarde, por discursos similares a las que había combatido inicialmente.

Poco tiempo después de esta última *Revista de la Educación Física* de la segunda época, Romero Brest se retira *obligado a jubilarse*, una “separación forzada del cargo de directivo ejercido por 27 años” (1933b: 9) debido a “desinteligencias con las autoridades surgidas de la revolución de 1930” (INEF, 1986: 15). Con palabras que entremezclan constantemente cuestiones de índole personal con peligros colectivos como ciudadanos y corporativos como profesionales, así se refiere el por entonces exdirector del Instituto al respecto, en un banquete realizado en su honor para despedirlo, el 11 de Septiembre de 1932 en el Hotel Trocadero de Buenos Aires:

Fuerzas coaligadas, que no son de maestros, ni de educadores, se aprestan a desalojarnos de la enseñanza, de la escuela misma, que es nuestra, que nos pertenece por derecho propio, porque la hemos conquistado con nuestros estudios y nuestros esfuerzos como educadores. Para cohonestar sus propósitos, estas fuerzas nos lanzan en la oscuridad, en donde se mueven, acusaciones temerarias. [...] Señores profesores: he aquí el peligro que nos acecha en la hora presente, como profesionales y, con nosotros, al porvenir de la educación física en la escuela. Si no vencemos, el Instituto desaparecerá en su ideología; precisamente mi retiro forzado es el primer acto de la acción de esas fuerzas, que estoy denunciando. La despreocupación de las autoridades que tampoco nos conocen bien, y que pueden ser sorprendidas por ello, podrá algún día entregar la dirección educacional del país a estas fuerzas reaccionarias; al sargento del Ejército o al leader de las asociaciones particulares, en reemplazo de Vds. maestros normales y educadores de verdad, profesores diplomados en educación física. Están ya aquellos enseñando oficialmente en las plazas públicas que debieran ser dirigidas por Vds., mañana estarán en los patios de las escuelas (Romero Brest, 1933b: 31-32).

Más allá del *retiro forzado* de Romero Brest y de las anunciadas amenazas internas y externas, la postura romerista trascendió el personalismo de su fundador, no sólo porque el Instituto, su legado, siguió funcionando sino también porque quienes se egresaron por



aquél entonces se formaron siguiendo la doctrina que él creara y que ellos reproducirían (cf. Romero Brest, 1933b: 12). Sin embargo, resulta interesante destacar que es en estos discursos que se realizaron a modo de homenaje por su despedida en donde Romero Brest hace una de las primeras referencias al concepto de “eugenesia”, mostrando un viraje conceptual sincrónico a la época. Si bien en reiteradas oportunidades hizo mención a que los ejercicios físicos pueden producir un perfeccionamiento y fortalecimiento de la raza (cf. Romero Brest, 1900; 1903b; 1933a), en esta oportunidad hace explícita alusión al término “eugenesia”, y profundiza el significado que debería tener la Educación Física: alertando de no caer en un sentido negativo de eugenesia, es decir, rehusando “sacrificar los débiles y los tarados”, propone que esta disciplina sea vehículo para “inyectar en la sociedad los mejores tipos humanos”, permita generar las herramientas para “defenderse de los rezagos del extranjero” y formule “una mentalidad nueva que conceptúe como un delito, la generación de hijos tarados y la introducción social de elementos inferiores físicos y psíquicos” (Romero Brest, 1933b: 29).<sup>123</sup>

## **2.- Sobre el cierre de la Escuela de Gimnasia y Esgrima en 1934.**

La crisis que atraviesa el país obliga a considerar como providencial una resolución de carácter económico tan apreciable, decretando la clausura de la Escuela de Gimnasia y Esgrima, cuyo funcionamiento ha llenado completamente con su finalidad – Escipión Ferretto – *La Cultura Física y los maestros de Gimnasia y Esgrima del Ejército*, 1933b, p. 17.

Al igual que la primera, esta segunda Escuela que funciona ininterrumpidamente por un decenio deja de formar profesionales el 28 de diciembre de 1934 (cf. Cristiani, 1967: 76), esta vez de manera definitiva, por razones endogámicas. En sendas notas publicadas en diferentes periódicos de alcance nacional, se hizo eco de este suceso: en *El Diario* del 4 de diciembre de 1930, en un artículo titulado “Hay exceso de maestros de Gimnasia y Esgrima para el Ejército Nacional”, se afirma que “la escuela ya no tiene razón de funcionar, y que el ingreso de nuevos aspirantes, además de ser un gravamen inoportuno para el presupuesto de guerra, sería un serio perjuicio para los maestros ya incorporados al ejército”; en tanto que doce días más tarde, en *La Nación*, se alerta “la necesidad de prever las medidas que han de evitar la superproducción de maestros y la clausura consiguiente de la escuela” (Ferretto, 1933b: 18-20).

---

<sup>123</sup> Cabe remarcar que desde 1933 Romero Brest es miembro del Consejo Superior de la “Asociación Argentina de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social”. En la AABEMS se formó una interesante composición de médicos, higienistas y profesores de Educación Física que predicaron sobre los beneficios del ejercicio corporal para el mejoramiento de una raza saludable, compartiendo espacio profesionales ligados a la corporación militarista con otros de la romerista (cf. AA.VV., *ABEMS*, n° 7, 1933; AA.VV., *ABEMS*, n° 47, 1935; Rossi, *ABEMS*, n° 64, 1936; Romero Brest (h), *ABEMS*, n° 64, 1936; Romero Brest, *ABEMS*, n° 69, 1936; Vallejo, 2007c).

De esta manera, argumentado en un triple razonamiento, compuesto por lo oneroso del establecimiento, por el desaprovechamiento de sus profesionales –siendo sólo utilizados para la enseñanza de la esgrima– y por haber cubierto todos los cargos que el Ejército necesitaba, el cierre de la Escuela significó la reconfiguración de una era de más de tres décadas dedicadas a la formación de educadores de prácticas corporales. Si bien este hecho, esta clausura no implicó de ninguna manera el desinterés del Ejército por las ejercitaciones físicas, lo cual indica que la postura militarista trascendió este suceso. Prueba de ello puede observarse en la continuidad de la “Dirección General de Tiro y Gimnasia” castrense o en el hecho de que las dos primeras Universidades en formar profesionales en Educación Física fueron creadas por impulsos de docentes egresados de la Escuela: el Oficial Mayor Juan José Rivas en la Universidad Nacional de Tucumán (González de Álvarez, 2004b; Auvieux, 2010) y el Capitán Alejandro Amavet en la Universidad Nacional de La Plata (Di Paolo, 1993; Villa, 1997; 2007; 2009).

### **3.- La Educación Física bonaerense como nuevo agente de diálogo.**

Pienso dar a la educación física de la Provincia un carácter eminentemente popular con una orientación racional y científica, aprovechando su influencia benéfica para la educación de la voluntad y el cultivo del espíritu – Manuel Fresco – *Diario de sesiones de la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires del año 1936, 1937*, p. 18.

La gobernación de Manuel Fresco en la Provincia de Buenos Aires entre 1936 y 1940 significó el definitivo ingreso de un nuevo agente de diálogo al campo de la formación profesional en Educación Física en Argentina. Tres aclaraciones caben hacerse a esta afirmación inicial: la primera es que los procesos analizados poseen la impronta de la acción política de Fresco, portando su doctrina segregacionista, nacionalista, católica y conservadora, tal como puede observarse, como antecedentes, en la importante participación que tuvo en la “Ley de Defensa Social” de 1910, argumentada en la intención de perfeccionar la raza, y en la destacada trayectoria en círculos tradicionalistas de las *élites* porteñas, como su cargo de pro-secretario de la Sociedad Sportiva Argentina o su afiliación al Partido Demócrata Nacional (cf. Saraví Riviere, 1998: 11; Erdociaín, 2010b; Béjar Puche, 1997: 94; 2005; Romero & Béjar Puche, 1996); la segunda es remarcar que esta gestión marca la *decisiva* adherencia de los discursos bonaerenses al concierto de la Educación Física argentina, puesto que estos no se inician con Fresco sino que existen vestigios de intentos pasados; aunque, precisamente como tercera especificación, la diferencia radica en que esta novedad trascendió los límites de su jurisdicción, entablando diálogo con las antecesores doctrinas disciplinares, rompiendo con la binariedad romerista y militarista y reconfigurando el campo.

Frente a los convulsionados hechos que paralelamente se vivían en la Europa occidental y oriental, la propuesta de Fresco plantea como principal objetivo ideológico la conservación, organización y progreso de la salud física y moral de la población, donde cuerpos perfeccionados implican un “mejoramiento racial” que *combata* la importación de ideales nocivos para la Patria como el comunismo y el anarquismo (*PBA*, 1938: 26; Fresco, 1940a: 2; cf. Aisenstein & Scharagrodsky, 2006: 208; Vallejo, 2007a: 369; 2007d: 51). Precisamente, en esta dirección pero específicamente respecto a la Educación Física, dos cuestiones resultan claras de las políticas fresquistas: el intento por uniformar los sentidos disciplinares, estableciendo directrices normadoras de todas las prácticas, inclusive las de profesionalización, y la categórica incorporación de los discursos eugenésicos a los idearios de la cultura física. Esto es, retomando la consigna patriótica tradicional de utilizar la instrucción física como vehículo de transmisión de una *argentinidad* concreta, ligada a una particular adopción de valores morales cristianos y a una visión política conservadora apoyada en el ascenso al poder de tales ideales en el marco de la “Década infame”, el gobierno de Fresco forjó un corporativismo estatal en el que incluyó una reforma educativa en 1937 y utilizó a la Educación Física, a través de la gimnasia metodizada, los deportes, los juegos y el progresivo desarrollo de las Colonias de vacaciones y el excursionismo, como medio de transmisión de un *ethos* concreto (cf. Aisenstein & Scharagrodsky, 2006: 202; Cammarota, 2011).

En efecto, Fresco pretendía una “regeneración política y física” (cf. Vallejo, 2007a: 382; 2007d: 49) con el fin de construir un “hombre nuevo”, argumentando su postura en una interpretación particular de los postulados de Alexis Carrel y de la biotipología de Nicola Pende (Vallejo, 2007d: 30-33; cf. Reggiani, 2007; Cammarota, 2009). Esta idea de un “hombre nuevo”, no implica precisamente algo original, sino que se basa en un “sujeto” que encarna valores tradicionales orientados a un sentido de “Familia, Patria, Religión” precisos, tal como postulaba Agostino Gemelli, colaborador cercano de Pende, de quien puede interpretarse que Fresco toma estos “eternos ideales de la sociedad humana” para formular su triada regidora de toda práctica: “Dios, Patria, Hogar” (Vallejo, 2007b: 32 y 50). Estos principios trascendentes que se hallan presentes en el ideario de la disciplina – véase al respecto el capítulo quinto –, se ponen particularmente de manifiesto con la “Dirección General de Educación Física y Cultura” bonaerense cuando en el Decreto que la funda se establece que deben vincularse e influenciarse recíprocamente las acciones llevadas a cabo en las escuelas y en los hogares, pues ello supone una manera de establecer un mutuo control; además de que se debe procurar “intensificar el sentimiento nacionalista exaltando las tradiciones de la patria, cultivando la fe” “y afirmando el

concepto de la unidad moral y jurídica de la Nación” (*PBA*, 1936). O como se afirma en la Reforma pedagógica fresquista, la escuela debe transmitir “la fe en Dios, el amor a la Patria y el afecto a la familia” (Fresco & Noble, 1937: 47). Tras el lema “Dios, Patria, Hogar” se esconde *un* sentido concreto de hogar patriarcal, de masculinidad viril, de femineidad sumisa, de niñez disciplinada, de espíritu nacionalista y de reproducción del legado del *herbetism*: ser fuerte para ser útil para el colectivo.<sup>124</sup> En definitiva, esta entidad procura transmitir a través de los cuerpos una moral que respete una ética, una estética y una política concreta, enseñando particulares valores sobre lo doméstico (representado por el “Hogar”), lo espiritual (“Dios”) y lo social (la “Patria”), triada que debe funcionar como un imperativo moral.

Esta articulación de ideas de regeneración racial y recuperación de principios tradicionales, propia de las corrientes eugenésicas que se transmitían por aquél entonces desde las principales entidades argentinas dedicadas a ello,<sup>125</sup> también se halla presente en el ideario de Levene, razón por la cual no es de extrañar que la “Dirección General de Educación Física y Cultura” bonaerense utilice su gimnasia metodizada (*DGTG*, 1938; Levene, 1939; Levene *et al*, 1944: 13; *REFTA*, 1955; Scharagrodsky, 2011: 451). En este sentido, la búsqueda del biotipo ideal en el marco de la Educación Física no constituyó un elemento de *exterminio del menos apto* sino que se llevó a cabo con la intención de

---

<sup>124</sup> Como es de suponer, esta proposición despertó sus críticas, mayoritariamente dedicadas a la comparación de la obra de Fresco con la “*Opera Nazionale Balilla*” de Mussolini (cf. Aisenstein & Scharagrodsky, 2006: 225; Vallejo, 2007a: 384). Si bien la defensa que Fresco esboza frente a este planteamiento, el hecho de conformar una visión de la Educación Física al servicio de principios nacionalistas y de entenderla como agente de formación de “valores preconscriptos” (Fresco, 1940b: 184), sumado a la admiración que tenía por el régimen del “*Duce*” y la visita a La Plata que por aquellos años hizo su mano derecha, Luigi Pedersoni, no resulta descabellada la equiparación, máxime si se observa que entre 1936 y 1937 la revista de *Tiro Nacional Argentino*, principal órgano difusor de la obra fresquista, publicaba constantemente notas que elogiaban las políticas fascistas alemana e italiana, encomiando a seguir esos ejemplos. Por otro lado, puede verse en las siguientes referencias bibliográficas la articulación que se estableció por aquella época entre la enseñanza de actividades físicas y el lema “Dios, Patria, Hogar”: Fresco & Noble, 1937: 23-24; AA. VV., *RTNA*, n° 320, 1937: 39; AA.VV., *RTNA*, n° 322, 1937: 49; AA.VV., *RTNA*, n° 330, 1938: 45; Fresco, 1940b: 182-184; Ferretto, 1941: 6; cf. Béjar Puche, 1992: 85; Calvo, 2002.

<sup>125</sup> Como la mencionada “Asociación de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social” o el “Museo Social Argentino”. Cabe explicitar que fue redactor del “Boletín”, publicación de este último establecimiento, Pedro Franco, miembro de la “Asociación de Profesores de Educación Física” con quien Romero Brest tuvo una serie de disputas en la década de 1920 (cf. Aisenstein & Scharagrodsky, 2006: 163). Por caso, en el “Congreso Internacional de Economía Social” organizado en 1924 por el Museo Social Argentino, Franco presentó una comunicación en la que critica las gimnasias metodizadas, como “la gimnasia sueca y sus derivaciones e imitaciones”, en referencia al sistema romerista, por la excesiva preocupación por la higiene y por el “desatino fisiológico” que representa el *olvido* del fomento del placer por la actividad física (1924: 82). Lo cual es refrendado en *La educación física en la escuela primaria* cuando Franco expresa que en reemplazo de la gimnasia con aparatos “se implantó cierta gimnasia analítica metodizada, que resulta aburridora, torturante. Copia o imitación de la gimnasia sueca, sin adaptarse a sexos ni edades, se llama científica, racional y moderna. Se la impone como dogma. Y es empírica, abstracta, contra natura” (Franco, 1926: 8). Más aún, como representante de la *APEF*, aboga por un reemplazo del criterio de justificación fisiológico por ejercitaciones *naturales* de los niños como los juegos, argumentando su posición en el naturalismo francés de Hébert, método que se halla en las antípodas del “Sistema Argentino” y que, paradójicamente, es adoptado por los miembros de la Escuela (1926: 19-20).

mejorar la raza en términos de fuerza física, salud, belleza y corrección de la postura (cf. *MJeIP*, 1940b: 3), a tono con los postulados de la denominada “eugenesia latina positiva”.<sup>126</sup> Argumentos basados en un doble criterio moral y científico, puesto que además de establecer definitivamente a la Educación Física como práctica social, la gobernación de Fresco pretendió, aún desde antes de la asunción de la fórmula gubernativa (cf. Fresco, 1940a: 1), instalar un organismo específico que estudie y fomente la cultura física, que realice mediciones antropológicas y registros estadísticos de diversa índole, es decir, que refrende todo conocimiento de la disciplina según saberes pretendidamente científicos, mayoritariamente ligados a estudios médicos –lo cual puede conjeturarse que es efecto de la formación académica de Fresco–. Precisamente, esta política tiene sus frutos cuando, en 1936, se instituye la “Dirección General de Educación Física y Cultura”, afianzándose así la relación entre políticas públicas estatales y prácticas de actividades físicas, con la consecuente reformulación de las condiciones del campo e incorporación de nuevos agentes en disputa.

### **3.1.- La Educación Física bonaerense antes de Fresco.**

Si bien la importancia que supuso la creación de la “Dirección General” fresquista, cabe destacar que las ideas que componen la doctrina que expone este organismo se hallan presentes, aunque con diferencias, en dos entidades provinciales antecesoras: el Decreto de “Organización deportiva” de 1922 y la “Dirección General de Plazas de Ejercicios Físicos” de la ciudad de La Plata.<sup>127</sup> Respecto a la primera, la gobernación de José Luís Cantilo en el distrito bonaerense fue particularmente importante en el desarrollo de actividades físicas –fundamentalmente deportivas– dentro y fuera de las escuelas, creando para tal fin una institución “destinada a fomentar la educación física popular y propender al establecimiento de plazas de juego para niños, campos para la práctica de

---

<sup>126</sup> Sin pretender introducir el debate instalado en el seno de los estudios sobre eugenesia, se distingue aquí que los postulados de la época referidos a la Educación Física sugieren que se concibieron a las prácticas físicas en términos de promover conductas y caracteres reconocidos como deseables, cuestión ligada a lo que se conoce como “eugenesia positiva”, antes que a una política de curación o eliminación de los menos aptos como aludiría una versión “negativa”. En tanto que la distinción de “eugenesia latina positiva” es utilizada para remarcar las características itálicas y católicas que adquirieron estos discursos en Argentina, que fundamentalmente apuntaron al estudio del biotipo (cf. Vallejo & Miranda, 2001: 58; Di Liscia, 2007: 377; Palma & Palma, 2007: 525; Agüero *et al*, 2009: 27). Puede argumentarse que Fresco, por sus vinculaciones con Mussolini, por su persecución a cualquier forma política que subvierta el orden establecido y por su participación activa en la Ley de “Defensa Social” (cf. Vallejo & Miranda, 2004: 429), fue quien más cerca estuvo de proyectar una eugenesia que seleccione idóneos y excluya *lo otro*, aunque sin llegar a plantear una esterilización social. Años más tarde, producto de sus estudios en “eugenismo integral” en el Museo Social Argentino, Amavet incorpora a su “Educación Física Renovada” dictada en la Universidad platense algunos rasgos del “humanismo eugenésico” de Carlos Bernaldo de Quirós, confirmando así el sentido positivo que tuvo para la disciplina la adopción de estos discursos.

<sup>127</sup> De esta manera, esta tesis confronta con la idea expuesta por Patricio Calvo quien entiende que es a partir de Fresco que se inicia en Argentina “la idea de una Educación Física utilizable desde las áreas estatales no dependientes de reparticiones estatales educativas” (Calvo, 1996).

los deportes y lugares de esparcimiento en general” (*PBA*, 1922: 4-5; cf. Barba & Demaría, 1987: 41; Blasi, 2005: 81-82).<sup>128</sup> De hecho, tal era la preocupación de Cantilo por la Educación Física que en los discursos inaugurales de las Asambleas Legislativas de cada año que estuvo en el cargo de Gobernador –exposición donde se fijan, frente a senadores y diputados provinciales, los principales lineamientos de la gestión pública– dedicó unas palabras especialmente a la disciplina. Por ejemplo, en la de 1922 esboza una crítica al “criterio escolástico y unilateral” que tienen las escuelas, solamente dedicadas a la educación intelectual del niño, pero también afirmando que “sería un error creer que el fomento de la educación física es sólo una cuestión de la escuela”, ya que “encarna un asunto social íntimamente vinculado a la salud pública”, de allí que programe ejercicios físicos extra-escolares, profundizando así la idea de una Educación Física que exceda a la materia escolar.

En referencia a los profesionales en el área, la máxima autoridad provincial esgrime que estas prácticas deben ponerse “bajo la dirección de maestros inteligentes, para que, de tal suerte, el niño adquiera hábitos de acción, fortalezca su carácter, acentúe su educación moral y se prepare para la lucha por la existencia” (*PBA*, 1923: 38-39). Por su parte, en la correspondiente alocución de la inauguración del período legislativo de 1923 el Gobernador, además de repasar lo actuado en materia de organización deportiva, propuso inaugurar en La Plata un “instituto normal de enseñanza física” (*PBA*, 1924: 59). Consecuencia directa del mencionado Decreto, en 1923 se produce un curso de perfeccionamiento en la materia para maestras normales de dicha ciudad, argumentado en que la “falta de personal docente especializado” produce que la Educación Física que se dicta en las escuelas carece de “sujeción a reglas científicas y pedagógicas adecuadas” (*PBA*, 1925: 63). Según Cantilo, en esta “escuela normal de educación física se realiza una obra metódica, permanente y de gran utilidad, la cual se refleja para bien de la misma enseñanza primaria de las escuelas públicas o particulares” (*PBA*, 1926a: 73). Cabe destacar que un año más tarde de su inauguración, en 1924, se amplía el curso a tres años con el fin de que las alumnas reciban “el título de profesoras normales de educación física”, comenzándose a utilizar los Planes de Estudio correspondientes al Instituto (AA.VV., 04/09/1925). Esto demuestra no sólo la trascendencia de la doctrina romerista, sino también, tal como lo establece la Comisión Técnica de 1924 respecto a

---

<sup>128</sup> Entre los vocales de la primera Junta Central de la “Organización Deportiva” se encontraba Arsenio Thamier (*PBA*, 1926b: 299). Por otro lado, ya en 1911 Cantilo esboza la importancia de este tipo de instrucción, argumentada en que la salud física es la base de la espiritual, y que ésta es producto obtenido del trabajo manual, cuestión que las escuelas deben priorizar, a fin de que se constituya “en una prolongación del hogar” (Cantilo, *EMEC*, nº 460, 1911: 71-72).

esta filial del establecimiento dirigido por Romero Brest, la intención de “unificar la enseñanza física en el país” (*MJeIP*, 1924: 21).<sup>129</sup>

Por otro lado, en cuanto a la “Dirección General de Plazas de Ejercicios Físicos” platense, se inaugura en 1935 por iniciativa del intendente Juan Chaumeil, siendo dirigida por Rafael Fernández Yayle. Esta entidad nace en clara sintonía con la “Dirección General de Tiro y Gimnasia” del Ejército argentino, al punto que uno de sus discursos inaugurales lo expone el propio director de ese organismo, Adolfo Arana. En palabras del propio Arana esta Dirección resulta “una obra útil, efectiva y orgánica”, en tanto para Fernández Yayle, “manteniendo un criterio uniforme en lo fundamental” (AA.VV., *RTNA*, n° 338, 1938: 8), colabora en el “mejoramiento cultural y físico de nuestro pueblo, a la depuración de sus costumbres y a la conclusión de las bajas ideologías” (AA.VV., *RTNA*, n° 320, 1937: 36 y 41).

Como parte de la oferta municipal, esta Dirección ofrece “actividades de Cultura Física”, en las que se desarrollaron gimnasias, juegos y deportes, diversos entretenimientos para niños menores de 12 años en el marco del programa de “Recreación infantil”, “Actividades Sociales” de diversa índole, como la organización de cooperadoras y bibliotecas públicas, y la gestión de “Colonias de vacaciones” que funcionaron en época de receso escolar y contaron con “desayuno, higiene corporal, dentista, peluquería, contralor médico del estado físico, almuerzo, siesta, recreaciones y competencias, festivales artísticos infantiles, excursiones, merienda, boleto gratuito para el transporte dentro del radio de la ciudad” (cf. *DGPEF*, 1935: 6; AA.VV., *RTNA*, n° 299, 1935: 77; AA.VV., *RTNA*, n° 320, 1937: 36-42). Si bien esta institución no tuvo un objetivo profesionalizador, sacando las clases que se impartieron como parte de la “Escuela de Ayudantes” dedicadas a formar “auxiliares de la Plaza” para que colaboren con los maestros, sí se expuso un claro perfil del docente requerido para las labores: se procura un docente que por medio de los juegos haga manifestar la espontaneidad del niño como reflejo de su alma, razón por la cual asemeja el educador al psicólogo.

Padres: el profesor de educación física ha ampliado su misión, no es el celador que cuida al chico para que no se golpee, ni aquel que tan sólo ejercita la función orgánica. En el amor por su carrera ha agrandado los límites en su amistad con la ciencia, ya no se conforma en conocer el complejo mecanismo

---

<sup>129</sup> Saraví Riviere (1998: 98) retoma de una nota publicada en el periódico “La Prensa” del 4 de septiembre de 1925 (AA.VV., 04/09/1925) algunos datos de esta delegación del Instituto en La Plata, aunque advierte que no posee mayor información al respecto. Además de agregar las menciones de la Comisión Técnica de 1924 y de Cantilo en las Asambleas Legislativas, puede sumarse el artículo publicado en la *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, titulado “A propósito de educación física. La Escuela Normal de Educación Física de La Plata” (AA.VV., *REBA*, n° 4, 1924: 960-963), esperando poder seguir contribuyendo al estudio histórico de este pionero esfuerzo provincial por la profesionalización de la disciplina, del cual no se encontraron datos que la refieran más allá de 1925.

del cuerpo, sino que llega hasta el alma para considerar al individuo en su aspecto integral, y ayudarlo, modelarlo si es necesario, en la ejercitación de todas sus fuerzas que iniciadas en la niñez, proyectan luces en la vida del hombre (Gallo en *DGPEF*, 1935: 21-22).

Existe una clara continuidad en el ideario del Decreto de “Organización Deportiva” de Cantilo, el de la “Dirección General de Plazas de Ejercicios Físicos” platense y el de la “Dirección General de Tiro y Gimnasia” del Ejército creada en 1905, por lo menos en cuatro sentidos: en la justificación de la realización de prácticas corporales por razones naturales, intrínsecas al ser humano, ubicando la niñez en un sentido evolutivo *desfavorecido*, en la creencia de que un cuerpo fuerte compromete un individuo sano y útil, en que todas las acciones que se realicen en esta dirección propenden a la grandeza de la Patria y en la argumentación de que las ejercitaciones físicas orientadas, racionales y metodizadas funcionan, además de como complementarias a la educación intelectual y moral, como “profiláctico social” para el mejoramiento de la raza (cf. *DGPEF*, 1935: 19 y 27-28; Fresco, 1940a: 21 y 91). En efecto, esto conforma la pata argumentativa que compone el telón de fondo sobre el que se paran los discursos sobre prácticas corporales de la “Dirección General de Educación Física y Cultura” de la Provincia de Buenos Aires, creada por Fresco, quien, a los discursos higienistas de porqué realizar actividades físicas, le incorpora un sentido eugenésico claramente en sincronía con las contemporáneas políticas europeas de mediados de la década de 1930. En tanto que, la pata pedagógica que sostiene el trasfondo discursivo de la “Dirección General” lo instituye la llamada “Reforma Noble-Fresco”.

### **3.2.- La “Reforma Fresco-Noble” de 1937 como plafón doctrinario.**

Así como el éxito de la batalla descansa sobre la moral del soldado, esta batalla que emprendemos para la reforma y enaltecimiento de la escuela, descansa sobre la moral del maestro – Roberto Noble – *Reforma educacional de Buenos Aires*, 1937, p. 24.

La reforma pedagógica que establece en 1937 el Gobernador Fresco, junto con su Ministro del ramo Roberto Noble –conocida, precisamente, como “Reforma Fresco-Noble”–, procura una nueva educación para una nueva sociedad. En palabras del propio Noble, la razón de esta renovación se debe a que “siempre en la historia argentina frente a los momentos de crisis moral, volvemos la mirada hacia la Escuela, porque de ella esperamos la salvación y la restitución de los más preciados valores” (Fresco & Noble, 1937: 18). La *crisis moral* que encontraban era producto del laicismo y del excesivo verbalismo e intelectualismo que reinaba en los establecimientos educativos (cf.



Aisenstein & Scharagrosky, 2006: 202),<sup>130</sup> razón por la cual la propuesta pedagógica pretende reemplazar la escuela enciclopedista, teórica y abstracta que produce una “masa de proletarios intelectuales” (Fresco & Noble, 1937: 46) por otra de carácter práctica y utilitaria que destaque el papel de la instrucción física, que introduzca la educación religiosa católica como uno de sus pilares básicos y que adoctrine a todos los alumnos –gracias a la masificación de los textos escolares– según sentimientos nacionalistas exacerbados: “cabe decir entonces, que la escuela debe ser nacionalista o, si no, no será nada” (Fresco & Noble, 1937: 18; cf. Béjar Puche, 1992: 89-90; Pinkasz & Pittelli, 1997: 43; Barba & Demaría, 1987: 57; Cornelis, 2010).

En efecto, en el proyecto de *Reforma educacional de Buenos Aires* se identifican como principales carencias de las escuelas contemporáneas el menosprecio al trabajo manual, razón por la cual se contraponen “escuelas que utilicen la mano como órgano de la inteligencia y vean en el trabajo un medio de cultura general” (Fresco & Noble, 1937: 48), y la incapacidad de alentar toda creencia basada en la fe, sugiriendo imponer enseñanzas que asocien nacionalismo y religiosidad, pues “¡la escuela sin Dios no puede ser nacionalista!” (1937: 22).

Al lado de la educación intelectual, nuestro proyecto eleva a igual jerarquía la educación moral del carácter y del sentimiento; la educación física, que disciplina al cuerpo y lo rinde eficientemente, y la educación técnica y vocacional que sitúa al hombre en el ambiente y le da medios para vencerlo (Fresco & Noble, 1937: 22).

La escuela del hacer, cualquiera que sea el nombre que reciba, es la que más completamente sirve a la educación integral, al poner a contribución los poderes de la mente y del músculo (1937: 56).

Precisamente, el sentido primordial que la Reforma le otorga a la enseñanza de prácticas corporales es el disciplinamiento y el orden, sumado al perfeccionamiento de la raza que con estas supuestamente puede lograrse (cf. Pinkasz & Pittelli, 1997: 15-16). De allí que, traduciendo las palabras de Alberdi de que gobernar es poblar y educar, Fresco entienda que gobernar es disciplinar y seleccionar (cf. Fresco & Noble, 1937: 52). De hecho, por concebirla como “un órgano del Estado al servicio de la Nación”, la escuela debe tener como finalidad fundamental “la formación de individuos aptos y útiles a la

---

<sup>130</sup> En este sentido pueden leerse las palabras que Roberto Noble expuso el 24 de diciembre de 1936 en su discurso ante la Asamblea de Delegados Constituyentes de la Corporación Nacionalista de Maestros de la Provincia: “una escuela intelectualista hará una República de pedantes, de doctores argumentistas y deliberativos, de ergotistas cavilosos. El problema asume ya caracteres alarmantes al crear una clase populosa de intelectuales” (Fresco & Noble, 1937: 21). Más aún, en lo que pareciera ser una crítica a la formación de profesionales y una argumentación a favor del desarrollo de las actividades motrices, Noble afirma que “nada más penoso que el ejemplo ofrecido por algunos jóvenes egresados de nuestros institutos”, pues “ellos salen con la cabeza atiborrada de nociones abstractas, de datos estadísticos, de cifras y de fechas. Ese enciclopedismo tan abundante como superficial contrasta generalmente con el raquitismo físico y el carácter vacilante y dubitativo del individuo” (1937: 22; cf. Orbuch, 2012).

comunidad”, debiendo servir patrióticamente con subordinación, sacrificando cualquier interés individual, de clase o de doctrina (1937: 18); lo cual evidencia que para la pedagogía fresquista gobernar el cuerpo y disciplinar sus prácticas constituyen la garantía de una sociedad obediente a fines trascendentes –cualquier similitud con la corporación militarista *no es pura coincidencia* si se comprende el plafón doctrinario sobre el que se sustenta–.

Como parte de esta reforma, además del afianzamiento de la “Dirección General de Educación Física y Cultura”, se instauraron Comedores Escolares, Colonias de Vacaciones (con “visitadores de higiene, médicos y dentistas”) y “Clubs de niños”. Estos últimos, dedicados a “la recreación general, gimnasia e iniciación deportiva”, se concibieron para cumplir una “obra social de enorme trascendencia” que apunte a desarrollar física, moral y socialmente al niño: “físicamente, por usar como elemento valiosísimos en los juegos la competencia, la emulación, la rivalidad cordialmente deportiva, y la gradación científica que beneficia al niño en su salud general”, “moralmente, por ser experiencia física la base de la formación del carácter, desarrollando todas las buenas cualidades, inherentes a él: conducta, corrección, bondad, voluntad, tesón, entusiasmo, dedicación, etc.” y “socialmente, porque inculca buenos hábitos y fomenta el compañerismo, la colaboración y el entendimiento con los ocasionales camaradas” (Fresco, 1940b: 226-227).<sup>131</sup> De esta manera, se configura el ideario de la necesidad de un Estado que a la vez cuide, controle y discipline una niñez infantilizada y concebida como desprotegida, dentro y fuera de las escuelas, siendo la Educación Física uno de los principales vehículos para ello.

### **3.3.- La “Dirección General de Educación Física y Cultura” de 1936.**

La Dirección General de Educación Física y Cultura de la Provincia será, pues, la forjadora de una nueva y promisoriosa generación – AA.VV., en *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, nº 73, 1937, p. 2.

Sin ser consecuencia directa de la Reforma, puesto que la antecede, la “Dirección General de Educación Física y Cultura” fue el principal órgano reproductor del ideario plasmado en el proyecto pedagógico renovador en referencia a la instrucción del cuerpo,

---

<sup>131</sup> Resulta interesante notar los imperativos morales que establece el decálogo que deben cumplir los niños que asistan a estos clubs: 1) debe ser el mejor compañero, “mostrar un espíritu desinteresado, obsequioso, gentil, bondadoso, cortés, tolerante y conciliador, pero con firmeza de carácter y animado de una fuerte voluntad”, 2) “debe ser recto, honrado y justo”, “cumpliendo siempre con la palabra y su obligación”, 3) “debe ser amante de la verdad”, 4) “debe estar siempre alegre y siempre listo para emprender cualquier empresa honesta y útil”, 5) “debe pensar y jugar limpio”, 6) “debe ser solidario”, 7) “no debe ser vanidoso cuando vence”, 8) “debe alcanzar siempre el fin de lo que inicia”, 9) “debe ser el más valiente del club”, sin ser altanero ni prepotente, 10) “debe ser su lema el desinterés, su escudo la alegría, su blasón el deber cumplido, su afán el triunfo y por sobre todo, mantener intacto y bien alto el honor de su club” (Fresco, 1940b: 234).

pero también transmisor de enseñanzas morales y religiosas. Por el Decreto n° 229, se crea el 21 de julio de 1936 este organismo que se declara en franca continuidad con los ideales propuestos por el Ejército: “resulta de indiscutible necesidad adoptar el temperamento propuesto por la Dirección General de Tiro y Gimnasia de la República” (PBA, 1936), copiando sus métodos y orientaciones “adaptándolos al ambiente y complementándolos” (AA.VV., RTNA, n° 320, 1937: 37; cf. AA.VV., RTNA, n° 312, 1936: 44; AA.VV., ABEMS, n° 73, 1937: 2; Carballo, 2003: 69; Pallarola, 2008). De hecho, muestra de la prolongación castrense y conservadora de la propuesta puede mencionarse que el primer Director fue un militar, el Coronel Arturo Clifton Goldney, en tanto que su sucesor, una vez que el Decreto es convertido en Ley el 18 de enero de 1938 (PBA, 1938a; cf. Fresco, REBA, LXXVII, n° 3, 1936: 48-52), fue un Diputado miembro del mismo partido político que Fresco, el nacionalista filo-fascista Daniel Videla Dorna (cf. Halperín Donghi, 2004: 382-383; Calvo, 2000; Scharagrodsky & Aisenstein, 2006: 206).

Reproduciendo el ideario de la gestión, el Decreto justifica esta institución en la posibilidad de que mediante el ejercicio físico se perfeccionen “las cualidades innatas del individuo, ya pertenezcan al espíritu o al cuerpo”,<sup>132</sup> se eduquen sentimientos y se inculquen “hábitos de moral, perseverancia y trabajo, a la par que transmitan conocimientos útiles”, arguyendo constantemente la aplicación de “métodos racionales científicamente reconocidos”, como la “organización de un gabinete de antropometría como elemento clasificador de aptitudes para seguir las alternativas de la salud y del desarrollo físico de los niños y jóvenes” (PBA, 1936).

La “Dirección General” impuso, desde agosto de 1938, la obligatoriedad de que se respeten los procedimientos del *Manual de Gimnasia Metodizada y Juegos*, normas que pusieron en práctica como principal contenido la gimnasia metodizada propuesta por Levene y que usaban el mismo método pedagógico que se empleaba en la Escuela, en el Instituto y en la “Dirección General de Tiro y Gimnasia” del Ejército que indica ir de lo simple a lo complejo y de lo conocido a lo desconocido, justificando esa elección en que de esta manera se modela el cuerpo del educando “hacia la racional utilización de sus facultades” (AA.VV., ABEMS, n° 73, 1937: 2; Fresco, 1940a; AA.VV., RTNA, n° 321, 1937: 7). Para garantizar el éxito de la propuesta se hizo especial hincapié en que estos lineamientos se instauren como modo de acción uniforme de cómo enseñar prácticas

---

<sup>132</sup> Si bien este sentido naturalista que puede leerse en la justificación de la creación de este organismo, en 1945, con motivo de la institucionalización de la “Dirección General de Cultura” provincial, se aclara que, siguiendo “la filosofía moderna”, se *supera* el naturalismo de la concepción de cultura y se la concibe como “la suma de los productos de la actividad del hombre”, modificando por ello el sentido y el nombre de la entidad dedicada a la disciplina, que pasa a denominarse “Dirección General de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires” (PBA, 1945).

corporales, insistiendo en la “unidad de pensamiento entre los que tenemos la responsabilidad de dirigir y orientar” la Educación Física (AA.VV., *ABEMS*, nº 73, 1937: 5); directivas que siguieron operando aún después del Gobierno de Fresco y que sirvieron de base para que, una década más tarde, el gobierno peronista instale el “Método Único” nacional (Aisenstein, 2006: 77; Cornelis, 2010; Carballo, 2003: 69-70). En resumen,

su objeto es ‘el de mejorar la salud física y moral de la población de la provincia’, interesando el cultivo del deporte, para que de su práctica constante y metodizada, surjan cuerpos que sean el indicio de un mejoramiento racial; sin descuidar para nada el espíritu que es como el soporte central de aquél (AA.VV., *RTNA*, nº 330, 1938: 47).

Precisamente, respecto a los contenidos a enseñar, la “Dirección General de Educación Física y Cultura” funcionó como punto de inflexión para la definitiva incorporación de los deportes a los *currícula* de la disciplina. Mientras que la gimnasia, en tanto metodizada, es comprendida como saber científico y los juegos son entendidos como manera de adiestrar el alma y el instinto del niño (Fresco, 1940a: 41), mientras que la gimnasia es insustituible (1940a: 92) y los juegos son complementarios a estas porque son beneficiosos para la educación de los sentidos (1940a: 202), “el deporte es el punto más alto de la Educación Física” (1940a: 23; cf. AA.VV., *RTNA*, nº 330, 1938: 47):

hay una marcada tendencia a ser indisciplinado. Rebelde a todo principio de autoridad, ya se manifieste en el hogar paterno o en las públicas manifestaciones de la sociedad. El deporte es disciplina, es sujeción, es obediencia. Con el ejercicio se fortifica el músculo, con la disciplina se forma y somete el carácter; con ambos se robustece la moral y el temperamento de los ciudadanos, se los capacita virilmente, en un ambiente de salud, de amor y de belleza (AA.VV., *ABEMS*, nº 73, 1937: 2).

Respecto a la cuestión de la profesionalidad, Fresco detecta como primer déficit a sortear la formación de docentes, al punto que al llegar a la gestión provincial había “el número insignificante de siete maestros especializados” (*PBA*, 1936; Fresco, 1940a: 7). Por ello, la “Dirección General” procuró nuevos recursos humanos –“el elemento indispensable” del cambio (*PBA*, 1938b: 14)– en sintonía con la doctrina que esbozaba: el artículo octavo del Decreto establece que se “creará un cuerpo especial de profesores, ayudantes y líderes para dotar de personal técnico a los distritos y corporaciones”. En efecto, “a fin de encausar la educación física” (Fresco, 1940b: 157), se fundaron desde diciembre de 1936 “Cursos de Repetidores”, en los cuales se complementaba la instrucción de maestros normales con un Plan de Estudios que contaba con cuatro ejes: “Gimnasia metodizada”, “Nociones de pedagogía”, “Atletismo y Deporte” y “Tiro” (AA.VV., *RTNA*, nº 317, 1937: 38-41). A su vez, cabe destacar que estos Cursos abarcaron temáticas teóricas de diversa índole, desde contenidos específicos de la disciplina hasta

cuestiones de higiene, de moral y “temas patrióticos” (Fresco, 1940a: 23 y 35; cf. PBA, 1939: 25; AA.VV., RTNA, n° 324, 1937: 58; AA.VV., RTNA, n° 327, 1937: 49-50; Aisenstein & Scharagrodsky, 2006: 218-220).

Arana, en referencia a la obra de Fresco y a los “Cursos de Repetidores”, destaca de la entidad bonaerense la preocupación por transmitir una gimnasia metodizada encarada hacia fines superiores como la salud, resaltando la necesidad de que sea “propalada por personal capacitado moral, intelectual y profesionalmente”:

los maestros de gimnasia y esgrima del Ejército fueron los principales colaboradores en esta obra. Su título nacional de profesores de educación física, la disciplina y seriedad de su preparación, el concepto claro de cumplimiento del deber que siempre pusieron de manifiesto, el éxito que ha coronado su acción, su cultura elevada y la abnegación puesta al servicio de esta obra, prueban que la Dirección General no se equivocó al emplearlos.<sup>133</sup> [...] Un curso de repetidores de educación física, dentro de nuestras normas, tiene, pues, por objeto, despertar comprensión, sensibilidad y capacidad para transmitir inteligente y convenientemente las enseñanzas que reciben, estimando por ello que los inscriptos deben poseer una base de cultura e instrucción que permita irradiar las prácticas de la gimnasia metodizada y su complemento de educación moral, cívica, higiénica y espiritual (AA.VV., RTNA, n° 322, 1937: 44-46).

El fuerte impulso dedicado a la profesionalización se debió principalmente a la intención de poner en marcha una práctica que, a diferencia de los intentos de Cantilo o de la “Dirección General de Plazas de Ejercicios Físicos”, trascienda y se mantenga en el tiempo. La garantía del éxito de tal empresa se hallaba, además de en la formación de recursos humanos y en la definición de los métodos y contenidos, en la selección de los docentes responsables de tal misión: de allí que se establecieran criterios de elección de los más aptos, procurando que demuestren dicha “base de cultura e instrucción” y que aquellos que se inscribieran al “Curso de Repetidores” presenten, además de “antecedentes deportivos”, “referencias de honorabilidad” (Fresco, 1940a: 48-49).<sup>134</sup> Esto es, se procuraban profesionales que posean un *ethos* correcto dentro y fuera del horario de trabajo, puesto que, en tanto ejemplos y ejemplarizadores, su accionar garantizaría a

<sup>133</sup> Muestra de la continuidad que tuvo la Escuela en las ideas pedagógicas de Fresco puede verse que a la inauguración de los cursos asistieron, entre otros, Adolfo Arana y Horacio Levene (AA.VV., RTNA, n° 317, 1937: 38). Además, los primeros profesores fueron maestros de gimnasia egresados de la Escuela –como el mencionado Amavet–, siendo en un principio los “repetidores” alumnos de 14 años de edad que luego “secundaban la acción directiva del profesor” (AA.VV., RTNA, n° 321, 1937: 8).

<sup>134</sup> Razón por la cual los instructores fueron calificados y clasificados según los siguientes parámetros: “aptitudes morales de carácter” (entre otras condiciones, se evalúa la firmeza, la energía, la veracidad, la paciencia, el espíritu de justicia, la lealtad y el dominio de sí mismo), “aptitudes morales de espíritu profesional” (subordinación, respeto, presencia, empeño en satisfacer), “aptitudes morales de conducta” (rectitud, delicadeza y corrección de proceder en la vida privada, caballerosidad, urbanidad y sociabilidad), “aptitudes personales y la instrucción” (iniciativa, perspicacia, discreción, espíritu crítico, capacidad para instruir, memoria), “aptitudes físicas” (voluntad para el trabajo, resistencia a la fatiga del trabajo diario) y “capacidad pedagógica” (criterio práctico, iniciativa, eficacia) (Fresco, 1940: 48-49).

la postre “una raza fuerte y viril, noble y resuelta, apta para todas las luchas de la vida; pueblo laborioso y tranquilo en la paz; valiente, sufrido, abnegado y decidido en la guerra” (AA.VV., *RTNA*, n° 322, 1937: 46). En resumen, como sostiene Arana, es “una obra orgánica de fondo, con unidad de criterio, con programas teórico-prácticos bien pensados, con rigurosa selección del personal cuya preparación inicial dada en los cursos de repetidores debe ser completada en ciclos sucesivos de perfeccionamiento, para obtener la discreta idoneidad en materia tan compleja como es la educación física integral” (AA.VV., *RTNA*, n° 322, 1937: 44).

#### **4.- La nacionalización de la Educación Física como política institucionalizada.**

El “Consejo Nacional de Educación Física”, creado por Decreto Nacional n° 107.165 el 4 de junio de 1937, surge del seno de la “Dirección General de Tiro y Gimnasia” del Ejército y es resultado del impulso satisfactorio que provocó la “Dirección General de Educación Física y Cultura” de la Provincia de Buenos Aires (Fresco, 1940b: 156; cf. García, 2001: 55-56); siendo su objetivo principal “el bienestar del pueblo y las necesidades de la defensa nacional” (AA.VV., *RTNA*, n° 322, 1937: 42).<sup>135</sup> Muestra de la continuidad doctrinaria entre estas instituciones puede verse que el directorio de la nueva entidad estaba presidido por el Director del organismo militar, Adolfo Arana, e integrado por un delegado de cada una de las siguientes reparticiones ministeriales: “Interior”, “Justicia e Instrucción Pública”, “Marina” y “Guerra” (cf. AA.VV., *RTNA*, n° 323, 1937: 57-58; *CFHEFyD*, n° 44; Aguirre, 1988b; Solís & Ferro, 1999; Pallarola, 2008); aunque finalmente en 1949 pasa definitivamente a la cartera de educación (*BO*, 15/10/1949). Arana, en ocasión de una entrevista por la inauguración del emprendimiento estatal, justifica esta empresa política en el hecho de que “la gimnasia es una fuente de perfeccionamiento integral; que no solamente se benefician con ella los músculos y los pulmones, sino que es un factor precioso de perfeccionamiento moral del individuo, que se hará sentir, por ende, en la sociedad elevando el nivel espiritual del pueblo” (AA.VV., *RTNA*, n° 327, 1937: 51).

Como *contrapartida pedagógica*, desde el seno del Ministerio de “Justicia e Instrucción Pública” se crea el 17 de junio de 1938 la “Dirección General de Educación Física”, mediante el Decreto nacional n° 6.446, bajo la administración de César Sotero Vázquez, pretendiendo “armonizar su acción con el Consejo Nacional de Educación Física” (*MJeIP*, 1938a; *MJeIP*, 1943: 17-21; *CFHEFyD*, n° 44; Aguirre, 1988b; Saraví Riviere, 1998: 79-

<sup>135</sup> No debe confundirse este “Consejo Nacional de Educación Física” con el que pretendieron legislar Julio Argentino Roca (1913; *REF*, n° 3, 1913: 205-207) y Francisco Riu (1916; 1918) ni con el posteriormente el peronismo crea en 1947 (*BO*, 14/11/1947; 25/02/1948; 23/03/1948; 15/10/1949; 13/11/1950) y del cual surge el “Método Único” (cf. Saraví Riviere, 1998: 87-90).

83; Blanco, 1948: 103). Esta institución, que nace explícitamente por la deficiencia que presentan las ejercitaciones físicas realizadas “sin unidad de métodos y programas”, se estableció como una entidad educacional dedicada a desarrollar criterios uniformes de una educación física que complemente la moral e intelectual y que difunda una gimnasia que sea “metódica, racional y científica” (BO, 06/07/1938). Desde la organización de torneos, el fomento de la cultura física en todos los niveles, la proyección de programas y métodos oficiales, hasta la realización de fichas de los alumnos y su respectiva racionalización estadística según sus condiciones físicas, resultaron ser las tareas de la “Dirección”, lo cual parece reproducir los sentidos que el “Consejo” delineó pero específicamente en el ámbito escolar.

Respecto a la cuestión de la profesionalidad, la “Dirección” ministerial partía de comprender que “la renovación de la educación física será una realidad cuando se lleve a cabo una selección del personal docente y se dé a éste la orientación práctica que asegure la necesaria unidad” (MJeIP, 1939a: 201). De allí que una de las primeras resoluciones haya sido que el Instituto pase a la órbita de esta nueva dependencia, lo cual supone uno de los hechos políticos más relevantes respecto al oficio y un paso más, determinante, hacia la homogeneización de los sentidos disciplinares:

el Instituto Nacional de Educación Física proseguirá su misión de preparar profesores de la materia, conforme a los planes, métodos y programas que se le fijen, los cuales deben basarse en un criterio científico, racional y positivo de la cultura física, sin olvidar en ningún instante que la gimnasia debe enseñarse con el ejemplo del maestro (MJeIP, 1938a: 7).

Esta impronta con la que nace este organismo público signa la historia de la profesionalización de las próximas décadas en dos direcciones: por un lado, implica la modernización de la matriz romerista en los sentidos que plantea una transformada manera de concebir la disciplina, lo cual genera la modificación del Plan de Estudios del Instituto en 1940 con la definitiva incorporación de los deportes como uno de los principales contenidos de sus *currícula*, y, por el otro, que se pone en práctica la búsqueda por la uniformidad de criterios, métodos, programas, definiciones y doctrinas, ahora también desde el ámbito pedagógico-civil. Estas cuestiones cobran mayor dimensión si se contempla que paralelamente se produce, en el marco de un Decreto del 10 de febrero de 1939, el establecimiento de “un curso acelerado de perfeccionamiento para los profesores en la materia en la Capital” (MJeIP, 1939a: 201), suceso que implica una doble cuestión que marca la década de 1940: primero, que de este curso surge el “Instituto Nacional Superior de Educación Física ‘General Manuel Belgrano’”, el cual emerge como un nuevo agente del campo, y segundo que este Decreto institucionaliza

afirmando que “es imprescindible elevar el concepto profesional del docente en esta materia, formando un cuerpo de profesores idóneos y respetados, de firme voluntad, aptitud física y verdadera vocación para el desempeño de una actividad que tiende fundamentalmente a mejorar el índice vital de la raza” (*MJeIP*, 1939a: 201), lo cual representa la articulación definitiva de la corporación cívico-educativa, no sólo con los discursos uniformadores, sino también con aquellos eugenésicos.<sup>136</sup>

### **5.- La derogación del “Sistema Argentino” y la fundación del segundo Instituto Nacional.**

Marzo de 1939 fue un mes particularmente movido para la historia de la Educación Física argentina ya que se sucedieron una serie de hitos que reconfiguraron el campo, produciendo la cesura de algunos de los principales procesos que se venían desarrollando y la consecuente apertura de otra época. En principio, el 6 de marzo se legisló la nulidad del “Sistema Argentino”, por las palabras establecidas en el artículo tercero de la Resolución nº 19 del Ministerio de “Justicia e Instrucción Pública”: “queda derogada, en consecuencia, la enseñanza en base al denominado ‘Sistema Argentino de educación física’” (*MJeIP*, 1939a: 206; cf. Saraví Riviere, 1998: 83; Gómez, 2006: 276-277). Precisamente, esta “consecuencia” explícita es resultado de la imposición de un método pedagógico pretendidamente universal y uniformador de las prácticas: la nueva disposición establece, además de la obligatoriedad de la asignatura “en igualdad de condiciones de las demás materias”, que se presente especial atención a la enseñanza de la recreación, incorporando “las marchas, evoluciones y ejercicios calisténicos de conjunto”, debiendo ser efectuados “por imitación, por orden de series y rítmicamente” (*BO*, 04/04/1939).

Afirma Scharagrodsky que fueron algunos de los principales representantes de la corporación militarista, como Arana, Levene<sup>137</sup> y Vázquez, quienes pusieron *en jaque* al

---

<sup>136</sup> Muestra de esta novedosa relación entre homogenización de sentidos e introducción de discursos eugenésicos como política nacional desde el ámbito pedagógico-civil (que parece asemejar la postura romerista con la militarista), puede observarse el Proyecto legislativo que en 1937 presenta el diputado Víctor Guillot acerca de la Educación Física: argumentando su postura en los resultados de la “patriótica iniciativa” de la Comisión Técnica de 1924 y en que la enseñanza física contemporánea es deficiente pues “constituye una ficción cuando no una superchería”, propone la obligatoriedad de su enseñanza como método para favorecer el servicio militar y como modo, utilizando argumentos esgrimidos por Alexis Carrel, de “mejorar la salud de la raza” (Guillot, 1937: 9-10). También puede sumarse el que presentan los diputados Susan y Ortíz (1939: 3) para crear una “Dirección Nacional de Educación Física”, proyecto en el que plantean la intención de formar ciudadanos sanos y fuertes para la seguridad colectiva, siendo necesario para ello prepararlos “con criterio nacional, uniforme y disciplinado”.

<sup>137</sup> El 22 de noviembre de 1938 se produce el pase a situación de retiro de Horacio Levene, siendo reemplazado por el mayor Alberto Lucchetti, quien, de acuerdo a la reestructuración ordenada en la “Dirección General de Tiro y Gimnasia”, pasa a desempeñarse como Jefe de la “División Educación Física” del Ejército.



“Sistema Argentino” (Aisenstein & Scharagrodsky, 2006: 164). Cuatro días más tarde, el 10 de marzo, el Ministro del ramo educativo Jorge Eduardo Coll le escribe una carta a su par en la cartera de “Guerra”, el General de brigada Carlos Márquez, expresándole la “conveniencia de coordinar las comunes aspiraciones para la confección de un proyecto de ley nacional de educación física” (*MJeIP*, 1939a: 211). Producto de esta imbricación entre la homogeneización de sentidos disciplinares y el acercamiento de las posturas pedagógicas civiles y militaristas, el 31 de marzo de 1939 se dispuso la creación de un nuevo curso de formación superior y la subsecuente fundación de un nuevo establecimiento para tal fin: el “Instituto Nacional de Educación Física ‘General Manuel Belgrano’”, emplazado en la localidad bonaerense de San Fernando.<sup>138</sup> Esta institución, característica de la “Dirección”, nace justificándose en la prolongación del déficit profesional que denunciaba la Comisión Técnica de 1924, pretendiendo imponerse como un organismo que provoque una ruptura en el seno del romerismo y un quiebre en la continuidad de “los vicios de su pedagogía equivocada sin querer entrar en contacto con la realidad de la Educación Física” (*MJeIP*, 1939b: 417-418; cf. Blanco, 1948: 107). En efecto, este nuevo centro educativo superior procura distanciarse de aquél fundado por Romero Brest partiendo de criticar “la orientación teórica de sus materias y actividades hacia un solo sistema de gimnasia que restringe así sus conocimientos y limita su campo de acción”. Esta clara referencia al “Sistema Argentino” refleja la contigüidad entre la derogación de este método de enseñanza y el nacimiento del nuevo establecimiento. Propio del auge de los deportes y de la creciente *espectacularización* y masificación de su práctica, el principal eje de ruptura con el modo tradicional de enseñanza romerista se basa en la incorporación de las prácticas deportivas como uno de los primordiales contenidos de la asignatura. Surge así el eslabón necesario para que la cadena de procesos se ponga en movimiento con el objeto de que el contenido “deporte” sea definitivamente incluido en los *currícula* de la disciplina: a raíz de su decisiva incorporación en los planes de estudio de formación superior y del impulso que el gobierno de Juan Domingo Perón sostuvo entre 1945 y 1955 a las políticas en materia deportiva (Rodríguez, 1997; 2009), este contenido comienza a adquirir un rol protagónico en el concierto de saberes de la Educación Física, constituyéndose progresivamente en el

---

<sup>138</sup> Previo a la institucionalización del “Manuel Belgrano”, en la Quinta de San Fernando funcionaba un “Instituto de Aplicación” establecido por una resolución del 3 de Noviembre de 1938 firmada por el Ministro de la cartera educativa Coll (*MJeIP*, 1938b: 137-138). Dentro del mandato fundacional, la intención consistía en formar profesionales contemplando tres aspectos: el personal, sus relaciones con la sociedad y aquellas que establezca con el Estado. Llama la atención la referencia a la primera, la cual puede considerarse como una ética del profesional, en tanto “relación consigo mismo”, pues se procura que el profesor de Educación Física sea un maestro que lleve “una vida limpia y ordenada, con un optimismo permanente, poseyendo un sentido del humor y de la autocrítica y un manifiesto espíritu de lucha, de iniciativa y de responsabilidad” (*DGEF*, 1958: 9; *SECE*, 1967: 3-4).

de mayor relevancia en los *currícula* actuales, en detrimento de las gimnasias (cf. Aisenstein, 2006: 69-70).

Sin dudas el Instituto de San Fernando es un claro exponente de la nueva etapa que comienza a configurarse. Como un engranaje articulador entre *una instancia nueva que no termina de nacer y otra vieja que no termina de morir*, este establecimiento que ve la luz en la década de 1940, a la vez contemporáneo y respuesta a la “Década infame” (Galantini, 2000a),<sup>139</sup> instaura modernas condiciones de profesionalización pero en clara sintonía con el Instituto romerista, lo cual hace pensar que funciona como reproducción del legado de Romero Brest pero que a la vez se constituye como modelo diferente para ser reproducido. Prueba de esta intención de que funcione como matriz a ser repetida, puede observarse la explícita pretensión de que se funde como una “gran familia” que forme docentes también para las distintas ciudades del interior del país, a raíz de la institucionalización de un internado y de un sistema de becas para que cursen sus estudios futuros profesionales de diversos lugares, cuestión que configuró que en muchos de los Institutos Nacionales de Educación Física que se crean posteriormente en localidades argentinas hayan argumentado sus bases según las establecidas por el “Manuel Belgrano” (Fernández & dos Santos, 1999; Galantini, 2000b; Rozengardt, 2011b: 220).

En definitiva, la suma de los procesos suscitados por el “Consejo” y por la “Dirección”, además de la derogación del “Sistema Argentino” en 1939, provocaron la emergencia de dos hechos que reconfiguran la postura romerista: primero, la creación del Instituto “Manuel Belgrano” genera otro agente de diálogo dentro del seno cívico-pedagógico, y, segundo, todo ello repercute directamente en la reformulación del Plan de Estudios en 1940, nuevo currículum organizado “en base a las modernas directivas de la enseñanza” (MJeIP, 1940a: 658-659; cf. MJeIP, 1943: 48-62; Aguirre, 1988). Pueden sumarse a esta etapa que se inaugura dos Decretos claves que signan este período: por un lado, el del 7 de diciembre de 1943 que autoriza a los egresados de Institutos Nacionales a ingresar al Cuerpo de Gimnasia y Esgrima del Ejército, previo perfeccionamiento en instrucción castrense (BO, 28/12/1943), borroneando así, una vez más, las fronteras entre la pedagogía civil y militarista; y, por el otro, el Decreto nº 4.712 del 18 de Febrero de 1948, firmado por el Ministerio de “Guerra”, que establece, para “beneficio de la raza y de la colectividad”, el “método único de educación física en todo el territorio de la Nación el

---

<sup>139</sup> Muestra del contexto en el cual nace, puede verse en el himno del Internado del “Manuel Belgrano” las constantes referencias a que esta obra significa “el porvenir de nuestra nación”, “la grandeza de la patria”: “Y al entonar esta canción; que es un grito de salud; la juventud, con emoción; dará su vida por la nación” (cf. Galantini, 2000a).

propuesto por el Consejo Nacional de Educación Física”, procurando “dar fin a la situación anormal y anárquica creada por la diversidad de métodos de enseñanza puestos en práctica dentro de los distintos ambientes educativos, carentes de cohesión entre sí y perjudiciales por lo mismo” (*BO*, 25/02/1948; cf. *CNEF*, 1949a; 1949b; Aisenstein, 2006: 77; Cornelis, 2010; Carballo, 2003: 69-70).

Por último, cabe remarcar que, como se afirma en el párrafo inicial del presente epílogo, los hechos aquí narrados reflejan la contracción de los principales sucesos que provocaron la emergencia del campo de la formación profesional en Educación Física, crónica que vuelve a encontrar un período de expansión con la apertura de la carrera en las Universidades Nacionales platense y tucumana en la década de 1950, pero eso pertenece a otra historia.

## Reflexiones transversales al libro segundo.

Recapitulando lo transitado, el campo de la profesionalización en Educación Física en Argentina emerge, una vez institucionalizado su oficio y forjado el *suelo de creencias comunes*, a raíz de la reunión de tres procesos: a) por la conquista de la *autonomía relativa* producto de la definición e interpelación de su objeto, b) por la construcción de su *episteme* disciplinar a partir de configurar los *currícula*, con la consecuente formación de su *nomos* y de la *legalidad* de sus agentes, y c) por la disputa por la *legitimidad* de los discursos al “interior del campo” que posibilite su distribución, posicionarlos como dominantes, como *árbitros* de las reglas del juego para establecer su *doxa* como *ortodoxa*. La conjunción de estos procesos conforma el campo del *métier* de Educación Física, resultado de una *illusio* común que articula las voces de sus dos principales agentes: el Instituto y la Escuela, establecimientos que, a partir de reproducir sus prácticas, forman respectivamente las doctrinas romerista y militarista que lucharon simbólicamente y materialmente por imponer su “criterio de verdad” como *verdadero*.

Dos cuestiones permiten afirmar que se configura el campo a partir de este diálogo tensionado que surge posteriormente al Centenario: una es que trascendieron, reprodujeron sus discursos, manteniéndolos en el tiempo y ajustándolos a las condiciones variables de los contextos cambiantes; la segunda es que dialogan entre sí, que no se repliegan en narrativas en procura de una *pura* autonomía, en discusiones ni autistas ni especulares, sino que se comunican generando las contraposiciones de las cuales emergen, de sus intersticios, las conceptualizaciones de “cuerpo”, “sujeto” y “política”. Esto es, la primera constituye el campo a partir de establecer las reglas del juego y la *illusio* de que vale la pena jugarlo, en tanto que la segunda lo instituye a raíz de articular sus discursos en disputa, *reglamentándolo*, fundando su *nomos*.

En efecto, si en el libro primero se indaga la conformación de la práctica y del oficio de la Educación Física, reflexionando acerca de la institucionalización de su profesionalidad como *conquista* de la disciplina, el segundo detalla la *construcción* del campo a raíz de instituir sus elementos constitutivos, siendo su reproducción la garantía de su *confirmación*.<sup>140</sup> Esto último, la afirmación de su reproducción, se apoya, además de en lo discursivo analizado, en la materialidad que presenta el hecho de que empiezan a enseñar en la Escuela y en el Instituto aquellos que aprendieron *lo mismo* que transmiten.

---

<sup>140</sup> Confróntese este sentido con la epistemo-metodología que Bourdieu plantea en *El oficio del sociólogo*, quien retomando las categorías de Bachelard, establece que todo fenómeno social atraviesa tres momentos en su investigación: su *conquista*, su *construcción* y su *confirmación* (cf. Bourdieu, 2008; Galak & Gambarotta, 2011).

Dicho de otra manera, mientras que en la época del sintagma y aún en los orígenes del oxímoron los docentes eran *sabios-amateurs* con “fantasías profesionales” –expertos en las prácticas corporales o maestros normales pero sin formación pedagógica específica–, desde la década de 1910 en adelante comienzan a ser incorporados al plantel docente de cada establecimiento de formación superior algunos de sus propios egresados, lo cual garantiza la reproducción de direccionamientos comunes y habilita a pensar en términos de conformación de sentidos *relativamente homogéneos* al interior de un posicionamiento del campo (y *relativamente heterogéneo* con los demás agentes del mismo).

Cabe remarcar, en esta dirección, el legado que funda cada institución, pudiendo variar ciertas palabras personales pero constituyendo, en los discursos, idearios *relativamente* análogos entre sus miembros, doctrinas que trascienden a los propios sujetos que la aprenden y que la transmiten. En otras palabras, aún cuando no fueron posicionamientos monolíticos sino que existieron disputas al interior de cada corporación,<sup>141</sup> permanecieron en los respectivos discursos sentidos *relativamente homogéneos* y *distintivos*. Esto se observa, por caso, en dos signos que reflejan la instauración de dos doctrinas *pretendidamente* en disputa. El primero de estos puede verse en el razonamiento que hay en el transcurso argumental de militaristas y romeristas, el cual contrapone, según el entendimiento de los primeros, que el *todo* es la suma de las partes o, como afirman los segundos, que las partes, en su conjunto armónico, forman el *todo*; cuestión que repercute directamente en los modos en que concibieron al “cuerpo”, al “sujeto” y a la “política”. En este sentido, los egresados de la Escuela proliferan una lógica corporativa antes que individual, fijan los intereses de sus enseñanzas en disposiciones colectivas, a diferencia de los del Instituto, quienes transmiten valores que apuntan primordialmente al “sujeto individual”, a que cada alumno incorpore una moral *autónoma* para poder desarrollarse mejor en la comunidad, para ser un ciudadano-trabajador *hecho y derecho*. Sin embargo, lo cierto es que, aunque declamen tener como referente al alumno-individuo, los seguidores de la postura romerista también tiene por objeto un interés colectivo. En definitiva, la diferencia radica en que mientras que la doctrina del “Sistema Argentino” se centra discursivamente en *lo individual*, el Ejército lo hace en *lo colectivo*, aún cuando ambas redundan en un fin trascendental a la práctica que transmiten. En tanto el segundo de los signos que evidencian el establecimiento de los idearios se advierte tanto con la “evolución doctrinaria del Sistema Argentino” (cf. Romero Brest,

---

<sup>141</sup> Por caso, puede recordarse como paradigmático el contrapunto entre Romero Brest y Franco, quienes, partiendo coincidentemente de postular una Educación Física que sea pedagógica, escolar, higiénica, civil y científica, y argumentando su posición en autores similares como Lagrange, Demeny o Spencer, esgrimieron mutuas críticas a los métodos didácticos que cada uno proponía.

1939a) cuanto con el respeto de la Escuela a la pertenencia institucional al Ejército. La transformación del “Sistema Argentino” resulta paradigmática para observar el pasaje teórico que se inaugura con la emergencia del campo: mientras que en los albores de la Educación Física, en la primera década del siglo XX, la distinción que puede hallarse entre una y otra institución profesionalizadora consiste en una diferencia de criterios estrictamente corporativos, ya que, si bien argumentados desde distintos ángulos, uno civil y otro militar, el fondo argumental coincide en la preeminencia de los saberes biológicos y fisiológicos; una vez pasado el “espíritu del Centenario”, con el consecuente comienzo de las disputas simbólicas, se produce, por un lado, un afianzamiento en las narrativas de la Escuela de los sentidos tradicionales de una “política” que, en tanto colectivo superior, subordina al “sujeto” y hace dócil al “cuerpo”, y, por el otro, un viraje por parte de los miembros del Instituto al adherir como base de su ideario justificativos que fusionan conocimientos científicos provenientes del ámbito de la psicología con criterios pedagógicos liberales y progresistas. En este sentido, se afirma que Romero Brest procura desarrollar un “liberalismo espiritual”<sup>142</sup> que *ilustre* al alumno valores humanistas, que lo eduquen como “sujeto individual” autónomo y soberano consciente de sus libertades y que forje un autogobierno de sí mismo; en tanto los militaristas pretendieron *forzar* al individuo a ajustarse a las pautas colectivas, ya sea siguiendo un mandato externo *eufemizado* o una regencia *exterior incorporada*, situando el rol de autoridad en un lugar central, cercano al autoritarismo –tal como se desprende del prólogo–.

A continuación se compilan, observando transversalmente las conceptualizaciones sobre “cuerpo”, “sujeto” y “política”, significativos puentes entre estos idearios por evidenciar propósitos encauzados aunque en direccionamientos contrarios, por revelar un *suelo de creencias comunes* sin que exista necesariamente un *común acuerdo*: pueden mencionarse como *contrapuntos* a) la semejanza en plantear que la Educación Física es escuela de la voluntad o de valores más que de los músculos, con la consecuente pretensión de instruir imperativos morales *correctos* atentos al pensamiento de cada establecimiento, b) la justificación de sus prácticas según postulados pedagógicos homólogos con una progresión didáctica común pero con métodos de enseñanza particulares, c) la concepción de las ejercitaciones motrices como *medio para* cuyos efectos pragmáticos permiten discriminar la utilidad del utilitarismo, al mismo tiempo que

---

<sup>142</sup> Este sentido de “espiritual” no remite a una acepción de religiosidad sino a la preeminencia de *lo espiritual* como principio justificador de la educación de las libertades civiles que les corresponden a los sujetos, postura que respeta los postulados *escolanovistas* y los principios del “liberalismo pedagógico” de la época (cf. Rauch, 1985; Puiggrós, 2006a; 2006b).

distinguen las instituciones, d) la concordancia que fundan respecto a la indefinición entre un “sujeto” y un “cuerpo” a la vez uno y unión de partes, coincidentes en asirlos por su costado material y en comprenderlos como constantes e incompletos (cuyas *faltas* son subsanadas por la disciplina) pero con la salvedad de que la postura militarista lo interpreta como naturales o propios de la naturaleza en tanto que para la romerista son biológicos y fisiológicos –aunque sin ser concepciones excluyentes–, e) la crítica compartida que ambas realizan al intelectualismo desde distintos ángulos, empero estableciendo una sinonimia entre cerebro, mente y pensamiento que reduce estos términos a cuestiones, otra vez, naturales y biológicas y f) la explícita intención de que las actividades físicas transmitidas sean incorporadas no-conscientemente, donde la reproducción, sistematización y mecanización del movimiento es generalmente identificada como una de las claves del éxito de la práctica.

En definitiva, la educación del cuerpo que impartieron la Escuela y el Instituto entre las décadas de 1910 y 1930 se orienta según principios pragmáticos y doctrinarios que provocan tanto la subordinación de los sujetos a fines trascendentes cuanto la sumisión de la Educación Física a un rol secundario: ya sea analizada desde su relación con el intelectualismo exacerbado, con la progresiva *deportivización* o con la búsqueda por transmitir hábitos saludables, lo que en última instancia se pretende es que los alumnos aprendan mediante las actividades físicas que realizan parámetros de disciplina y respeto al orden y a la comunidad. Aseveración que se sustenta en que, aún cuando no sean objetivos constantemente explicitados, la intención es formar cuerpos dóciles y sujetos útiles que respeten los designios colectivos externos y los imperativos morales incorporados.

La acción política de la Educación Física que enseñan romeristas y militaristas coincidentemente parte por reivindicar al cuerpo, argumentan que debe reemplazarse su lugar social como objeto sometido y que debe ser identificado como embrague de la relación entre los sujetos con el mundo, como medio útil para asir al sujeto y para transmitir los valores de un *ethos* correcto definido. Sin embargo, aún cuando pretendidamente quisieron escaparle a colocar al cuerpo en el polo inferior del dualismo, ambas reprodujeron su sumisión, sea al intelecto o a la mente, a la salud y al espíritu, cuestión que signa a los discursos de la Educación Física hasta el presente, como materia complementaria de la instrucción completa de los sujetos.

Por último, se cierra este segundo libro con una reflexión transversal sobre los sentidos de profesionalidad que se ponen en juego en el período analizado. El oficio en Educación Física atraviesa distintas instancias: a) la consolidación de su lugar dentro del concierto

pedagógico, por lo cual comienza progresivamente a decrecer en los discursos de la disciplina su auto-justificación, b) el cuestionamiento del rol docente en diferentes contextos y frente a diferentes saberes, como en el caso de la enseñanza de los deportes, que vuelve a interpelar la importancia del *saber-hacer*, o por la incorporación de políticas y prácticas sanitarias, que generan constantemente, aún hasta en la actualidad, una reconfiguración de la relación del profesional del campo frente a las diversas ramas del higienismo y de la medicina, c) el establecimiento de una deontología del *métier* según cada doctrina, en la que la “maestría práctica” del docente implique el *saber-hacer* técnico instrumental pero también un *saber-ser* producto de una “ética profesional” que, en el caso del Instituto, es efecto del “voto profesional” cuya jura establece los roles, derechos y obligaciones de cada *gobernante* de la clase, y en el de la Escuela es resultado de la búsqueda de un “sujeto profesional” que, además de ser ejemplo, sea ejemplarizador, esto es, que al *moralizar* a sus alumnos con un *ethos* particular y correcto demuestre una ética que, cual dominado por su dominación, él ya incorporó.



## Conclusiones generales

Partiendo de concebir que cada libro que compone la tesis finaliza dando cuenta de las principales consideraciones transversales que emergen de los capítulos que los integran, las reflexiones finales se dedican a repensar las significaciones de los procesos históricos analizados para pensar aquellos elementos constitutivos que surcan constantemente la Educación Física y que condicionan las prácticas hasta el presente. En este sentido, se esbozan cuatro razonamientos conclusivos que parten de los hechos y discursos indagados para establecer los signos con los que se estructura el campo de la formación profesional en Educación Física en Argentina.

Una primera consideración a realizar, que es a la vez vertebral a todas las otras, es que la Educación Física, en tanto disciplina tal como se la reconoce en la actualidad, no nace estrictamente con la Ley 1.420 de 1884, sino que es resultado de un doble proceso contiguo conformado por la fundación y fundamentación de su práctica y por la institucionalización de su oficio, como modos de reproducción de sentidos disciplinares *relativamente homogéneos y autónomos*. En otras palabras, el pasaje del sintagma al oxímoron supone un punto de inflexión crucial en la “historia interna” de la disciplina ya que perfila el nacimiento del campo, en tanto establece las condiciones para la emergencia de una denominación común, de un idioma compartido para el diálogo y de un terreno propicio para la conformación de sus disputas constitutivas.

No obstante la importancia que tuvo la mencionada Ley, la Educación Física argentina se desarrolla *en los márgenes* del Sistema Educativo, en el *entre* de la pedagogía oficial y las prácticas corporales institucionalizadas en diversos órdenes. Afirmación que se sustenta en dos argumentos articulados: por un lado, si bien al igual que la mayoría de las asignaturas escolares que se incluyeron en los *currícula* argentinos nace *por fuera* de las escuelas, y más aún cuando sus principales contenidos (gimnasias, juegos y deportes) no le son *propios* sino que fueron incorporados tras un *proceso de escolarización*, lo cierto es que la Educación Física es eminentemente escolar. Dicho de otro modo, el impulso *necesario* para su constitución provino de la institucionalización estatal de la educación pública, incluso cuando hasta el presente pervive en el ideario pedagógico la marca, con la cual fue concebida, de ser una materia complementaria. Por el otro, si bien es heredera y reproductora de los principales postulados pedagógicos progresistas, y aún cuando germina como asignatura escolar, la primera manera de profesionalizar en Educación Física no proviene del seno educativo estatal, ni aún de la matriz civil, sino que resulta de una dependencia del Ejército. De hecho, la primera versión escolar de una instrucción física nació, a tono con la coyuntura pedagógica de conformación de los Estados-Nación,

con la marca castrense: la denominada “gimnasia militar argentina” que postuló Sarmiento es una de las primeras manifestaciones de *pedagogización de los cuerpos* en la historia nacional. Esta cuestión, junto con el suceso que significó la fundación de la Escuela de Gimnasia y Esgrima, *da por tierra* la afirmación de que la disciplina *sufrió* por momentos la “intromisión militarista”: para el caso argentino, aún la Educación Física escolar porta características que conjugan postulados pedagógicos con criterios de orden militar.

No obstante esta disensión histórica inicial, si el primer gesto en pos de institucionalizar el oficio provino del ámbito militar, el principal impulso es resultado de un requerimiento material que significaba cubrir los puestos de trabajo de la *nueva* materia del currículum escolar y reemplazar a los *sabios-amateur* que hasta entonces enseñaban sin formación específica. Esto último resultó el estímulo crucial para desarrollar las particularidades de la disciplina, como los contenidos que debiera incluir o los modos didácticos que debieran usarse para instruir a los alumnos. Es decir, el paso fundamental para establecer los *límites* y las *finalidades* de esta Educación Física *con mayúsculas* procedió del movimiento que tiene por consecuencia el principal órgano pedagógico-civil: el Instituto Nacional Superior de Educación Física, de la mano del Dr. Enrique Romero Brest y gracias al apoyo político especialmente de Pablo Pizzurno. En definitiva, el surgimiento de la disciplina refleja que su “historia interna” es una cronología de cortes y continuidades, de rupturas y recurrencias, de constantes movimientos ondulatorios *entre* momentos donde priman argumentos filo-militaristas y otros en los que prevalecen razonamientos cívico-pedagógicos, *entre* encuentros y desencuentros de agentes con discursos *lo relativamente* convencidos de sus verdades como para posicionarse y *lo relativamente* potentes como para disputarlas.

Esta cuestión que perfila la segunda consideración conclusiva: el campo de la formación profesional en Educación Física en Argentina emerge en los albores de la década de 1910 a raíz de las disputas doctrinarias que llevaron a cabo los miembros del Instituto y los de la Escuela. Esto indica que la historia del campo es la historia de las luchas por la legitimación de posicionamientos, cuyos límites (del campo) no pueden ser concebidos como definidos ni apriorística ni extemporáneamente ni como creación *ex nihilo*, sino que son consustanciales a su objeto, el cual, efecto de las disputas y de los posicionamientos, es conceptualizado según las prácticas que desarrollan los profesionales del área, mediadas por las continuidades y discontinuidades históricas que posibilitaron su reproducción.<sup>143</sup>

---

<sup>143</sup> Dicho de un modo más llano: aún cuando hasta en la actualidad se pregunta cuál es el campo laboral, *más allá* del común acuerdo de que es “la escuela” se presentan un sinfín de posibles respuestas variables,

Desde una perspectiva de análisis bourdieuana esta afirmación precisa dos especificaciones asociadas, una respecto a los límites del campo y la otra acerca de los posicionamientos de sus agentes. Sin estar las fronteras del campo rígidamente establecidas ni débilmente construidas, la Educación Física contribuye, a cada paso de su historia, al proyecto contemporáneo de Estado-Nación. Esto es, al ser la formación de profesionales una política estatal, y al haberse legitimado la disciplina a raíz de la institucionalización de su práctica en órganos públicos y oficiales como la Escuela y el Instituto, la Educación Física históricamente adhirió su evolución a vicisitudes externas a sus corrientes doctrinarias, supeditando constantemente la *relatividad* de su *autonomía* y condicionando las potencialidades limitadas de su devenir. En cuanto a lo segundo, las luchas simbólicas que estos centros superiores entablaron resultaron ser principalmente por el posicionamiento dentro del campo antes que por los pensamientos que efectivamente sostuvieron. Esta afirmación que no implica que no existieron divergencias profundas sino que primordialmente se diferenciaron en las *formas* y secundariamente establecieron un *fondo* argumental distinto pero sobre todo distintivo.<sup>144</sup> Tampoco debe comprenderse que decir que la disputa es por el posicionamiento relativiza las oposiciones, sino que, por el contrario, el posicionamiento simbólico materializa: las *contraposiciones* esbozadas en los análisis de las categorías “cuerpo”, “sujeto” y “política” demuestran que el distanciamiento entre ambas posturas, además de en los pensamientos, es doctrinario, de *posicionamiento doctrinario*, opera en la reproducción de sus egresados, trasciende las elecciones y acciones individuales en prácticas políticas colectivas. Más aún, los posicionamientos, además de condicionar el ideario doctrinario, son constitutivos del argumento contrario. En efecto, este distanciamiento en las posiciones no es tanto retórico como discursivo, *performativamente discursivo*: hay construcciones de sentido, lo cual implica comprender los procesos históricos no como producto de una causa para explicar los hechos sino, precisamente, como procesos, como discursos que operan en tanto se vuelven prácticas.<sup>145</sup>

---

las cuales, a la luz de la historia, pueden ser englobadas en una sola: “es todo ámbito laboral donde se desempeñe un profesional en Educación Física en nombre de la disciplina”.

<sup>144</sup> Por ejemplo respecto al sentido de formar ciudadanos o *preconscriptos*, o la concepción del profesional como docente-ejemplar o como superior-ejemplarizador. Cada doctrina se *contrapone* en referencia a la otra, oposición que se argumenta por el singular punto de partida: mientras que desde la Escuela la intención se centra en formar prebostes que, siguiendo el mandato institucional del Ejército, el cual es investido de carácter de Patria, apunten a educar una *raza perfeccionable*, desde el Instituto se procuró pedagogizar profesionales que reproduzcan la escuela republicana y democrática de valores progresistas *escolanovistas*, a tono con el ideario pedagógico de la época, fundidos en el liberalismo espiritualista que Romero Brest le imprimió a la institución que dirigía. De este *paraguas epistémico* se desprenden todos los conceptos que cada establecimiento transmitió a sus respectivos alumnos.

<sup>145</sup> Esta cuestión de la *performatividad del discurso* explica, por caso, porqué el pasaje del sintagma al oxímoron, porqué no se puede imputar a la Ley 1420 la *no inclusión* de la Educación Física o acusar al “padre del aula” de pretender una educación física más militarista que pedagógica –lo cual supondría, en

En este sentido, sumado a la disputa constitutiva y a la consecuente *illusio* por el *convenio tácito* de que vale la pena la contraposición, el campo emerge por la conformación de un *suelo de creencias comunes* sobre el que se asienta el *nomos*, y el cual signa de allí en adelante la disciplina y su formación profesional. *Suelo de creencias comunes* que presenta como características que no implica necesariamente un común acuerdo –sino más bien todo lo contrario– y que estas bases operan hasta la actualidad. De esta manera, ese *piso compartido* genera que los profesionales en Educación Física reproduzcan la preeminencia de ser vehículo transmisor de un sentido higiénico específico, la relevancia del movimiento como recurso educativo y como medio de difusión de hábitos saludables, la disciplinarización de los individuos, de sus organismos y de sus conductas según mandatos colectivos superiores, la docilidad de los cuerpos para favorecer las enseñanzas intelectuales y morales –y con ello la propiedad de ser complementaria de otras asignaturas–, el ordenamiento del mundo social a partir de criterios psico-biológicos –como las cargas simbólicas que llevan impresas las edades, los géneros o las (a)normalidades–, entre otras condiciones consignadas en la tesis.

Líneas aparte merece una cuestión que influye en todas las demás: ambas posturas fundantes se declararon eclécticas, sosteniendo esa característica como un valor. En efecto, sus conformaciones son heterogéneas: la romerista por reunir elementos de diversas gimnasias en una “*episteme* sintética” para formular el “Sistema Argentino”, en tanto que la militarista en un principio toma argumentos especialmente de las gimnásticas alemana e italiana, luego incluye el pragmatismo y naturalismo del *herbertism* francés, pero apoyándose en postulados pedagógicos progresistas. Este eclecticismo muestra, más que una virtud por la apertura a influencias diversas, una constante indefinición de sentidos, una convivencia de posturas y criterios contradictorios entre sí, cuestión que reafirma que la “historia interna” del campo está plagada de paradojas y contradicciones, las cuales se reproducen continuamente en la formación de profesionales.

Antes de referir específicamente a las propiedades constitutivas que signan al campo de la formación superior en Educación Física en Argentina desde su nacimiento hasta el presente, cabe, como tercera conclusión general, una explicitación acerca de la trascendencia temporo-espacial de las dos doctrinas analizadas. Temporalmente porque,

---

cualquiera de los casos, un anacronismo y un forzamiento de las fuentes–. Más aún, lo discursivo no es menos material que simbólico: en efecto, el hecho que funda el campo está condicionado por la disputa por los cargos en el trabajo de profesionales en Educación Física y por la diferencia de criterios que para ello debieran seguirse. Esto es, el posicionamiento epistemo-metodológico seguido indica que deben observarse las (dis)continuidades históricas según el lenguaje contemporáneo, para ser pensadas según las herramientas presentes y así avizorar las potencialidades limitadas futuras, *performarlas*.

por un lado, la romerista, aún *después* de Romero Brest, aunque sin desprenderse de la fuerte impronta personalista,<sup>146</sup> continuó profesionalizando a través del Instituto hasta la actualidad, manteniendo los principales postulados del ideario de su fundador –aunque incorporando a los deportes como eje principal de sus *currícula*–; en tanto que, por el otro, la militarista, incluso cuando la Escuela cerró definitivamente sus puertas en 1934, tuvo su constancia doctrinaria gracias a su pertenencia como dependencia del Ejército.<sup>147</sup> Espacialmente puede interpretarse que ambas corporaciones trascendieron las paredes de sus establecimientos. Por una parte, al adoptarse el “Sistema Argentino” como método *oficial* de enseñanza de Educación Física para todas las escuelas estatales, la postura romerista difundió un sentido particular de ejercicio profesional que perduró por más de dos décadas,<sup>148</sup> aunque también puede agregarse la reproducción de su ideario a través de su influencia en el Instituto “Manuel Belgrano”, el cual a su vez influyó en muchos de los centros de formación superior que se crearon posteriormente en distintas localidades argentinas; por otra, la militarista, por su rasgo de ser dependencia de una institución centenaria y nacional como el Ejército, se propaló fundamentalmente a través de la “Dirección General de Tiro y Gimnasia”, la cual difundió un particular sentido de Educación Física que encontró, hacia el final del período analizado, con la institucionalización de organismos nacionales reguladores de la práctica, el vehículo de su propagación. En definitiva, una trascendencia temporo-espacial que refleja el *éxito* que tuvieron las disputas entre romeristas y militaristas para fijar el *suelo de creencias*

---

<sup>146</sup> Cabe agregar en este sentido la Resolución n° 940 del 25 de Agosto de 1961 en la que se dispone que la “Sección Mujeres” del Instituto lleve el nombre de “Dr. Enrique Romero Brest”. En la propuesta de cambio del 9 de mayo de 1961, firmada por María Nélica Peruchi y Valentín Mestroni –aquel que participara en la Comisión Técnica de 1924–, se justifica la modificación en que Romero Brest fue un “maestro de maestros, a quienes dejó un imponderable ejemplo de saber y de virtud ciudadana” (*INSEF*, 1986: 43). En tanto en la Resolución, el Ministro de “Educación y Justicia” del gobierno de Arturo Frondizi, Luís Rafael Mac Kay, establece el nuevo nombre como un legado para las generaciones futuras de profesionales en Educación Física: “que el Profesor Romero Brest configure la expresión genuina de aquellos hombres que sienten la sagrada llama de la vocación docente y que consagran su vida al servicio de la colectividad en que les toca actuar” (1986: 46). Posteriormente, como una *ironía del destino*, exactamente 76 años después del gesto *fundacional* de la Educación Física, el 9 de marzo de 1979, a través de la Resolución Ministerial n° 350, pasa a llamarse con el nombre de su fundador a todo el Instituto (1986: 18).

<sup>147</sup> No obstante estas trascendencias diacrónicas, vale resaltar que ambas doctrinas, aún con los fuertes personalismos y las dependencias hacia un mandato superior-externo, no resultaron monolíticas sino que presentaron disidencias en su interior; empero su reproducción y reconocimiento sí fueron en términos colectivos. En otro orden, cabe también destacar, respecto a la profesionalidad, que ni Romero Brest ni Pini tenían título de profesor en Educación Física o similar. Sacando la refundación de la Escuela bajo la dirección de Levene, el primer centro de formación superior en forjarse a raíz de un emprendimiento de un egresado de la disciplina fue en 1953 en la Universidad Nacional de La Plata, fruto del impulso de Amavet, titulado por la Escuela.

<sup>148</sup> El “Sistema Argentino” y Romero Brest no sólo influyeron específicamente a los profesionales en Educación Física sino también a reconocidos pedagogos argentinos, como Pizzurno, Mercante o Lugones, quienes concibieron a la disciplina según los lineamientos planteados por el Instituto y así lo reprodujeron en sus escritos.

*comunes* sobre el que se asienta continuamente el campo de la formación profesional en Educación Física en Argentina.

La década de 1930 presenta una serie de sucesos que interrumpen el proceso iniciado en 1910. Ello no implica ni la desaparición de las doctrinas ni el *triunfo hegemónico* de una de ellas –cuestiones que significarían, además de la cesura del proceso, el cierre mismo del campo– sino una reconfiguración de éste. Sin Romero Brest y sin la Escuela igualmente se continuaron desarrollando y reproduciendo los posicionamientos romerista y militarista. Esto es, se mantuvieron los fundamentos del *nomos* hasta el presente, aunque, claro está, según las vicisitudes contextuales y según el ingreso de nuevos agentes –como es el caso de la Educación Física universitaria–.

Ahora bien, una cuarta y última reflexión, quizás la más propositiva, la constituye el hecho de que ambas posturas reprodujeron los tres signos con los que nace la Educación Física en Europa –en el contexto de la “reforma de la gimnástica”, tras la oposición naturaleza-artificio y por un repliegue del *bios* sobre la *zoé* (cf. Crisorio, 2007a)–, aunque según traducciones locales. De aquellas marcas con la que surge la Educación Física argentina, donde se conjugan postulados pedagógicos con criterios militaristas en reuniones eclécticas que articulan discursos distintos y hasta antagónicos, sumadas a las particulares interpretaciones del legado europeo, puede afirmarse que el campo de la formación profesional en Educación Física en Argentina emerge bajo los siguientes signos claramente definidos: “pragmática”, respetando los fines utilitarios que la coyuntura le indique, “pretendidamente científica”, como modo de autojustificarse y justificar sus prácticas, “pedagógica”, como método de *disciplinar* al alumno, “fragmentaria”, desmembrando sus partes y ponderándolas, e “integralista”, herencia del sentido educativo que permitió su fundación.

Antes de desarrollar en detalle cada uno de los elementos que componen este núcleo conclusivo, cabe aclarar que, por un lado, la separación en estos principios es arbitraria y afín a los propósitos expositivos, ya que todos ellos presentan mutuas correspondencias; y, por el otro, que estos signos condicionan todos los discursos que emergen desde el campo, aún hasta hoy. En efecto, esta última puntualización implica entender que estos signos fundan el *nomos* de la Educación Física y, paralelamente, condicionan el *suelo de creencias comunes* de la misma, fundamentan los argumentos constitutivos de cada concepto, cada sistema de pensamientos, cada práctica y cada teoría disciplinaria. Así como todo discurso sobre la Educación Física tiene indefectiblemente un posicionamiento

sobre qué entiende por cuerpo, qué por sujeto y qué por política –incluso cuando no sean explicitados–, estos signos atraviesan todos los idearios en pugna dentro del campo.

El rasgo distintivo de “pragmática” es producto de que, aún cuando el movimiento no es concebido como la finalidad de la Educación Física, las dos doctrinas constitutivas del campo *usan* esta disciplina como *medio para*. Mientras que para los romeristas la lucha es por imponer criterios científicos en detrimento del *militarismo empirista acrítico*, cuya utilidad radica en formar ciudadanos soberanos libres y autónomos que se ocupen de la salud individual y de la higiene colectiva, para los militaristas la tarea consiste en forjar un utilitarismo “que sirva para”, en reemplazo del *intelectualismo estéril* del “Sistema Argentino” y del enciclopedismo que reina en las escuelas estatales, siguiendo para ello el legado de Hébert que indica que deben realizarse actividades físicas para “ser fuerte para ser útil” para la Patria.

Más aún, además de pragmática en el sentido de utilitaria, la Educación Física porta como signo la (con) fusión entre teoría y práctica, dado que si teorizar sobre una actividad física argumenta la acción, la práctica es la garantía de su éxito: la “historia interna” de la disciplina muestra que generalmente toda teoría debe ser refrendada indefectiblemente en la práctica, tornándose ésta última primordial y condicionando a los fundamentos teóricos a responder *rápidamente* a la pregunta por “cómo se hace”, volviéndolos así modelos pedagógicos o fórmulas de ejercitaciones corporales.

Teorización que halla sustento en el signo de “pretendidamente científica”: todo discurso sobre la Educación Física con ambición de *universalidad* debe ser desarrollado con lenguaje, parámetros y métodos científicos. Cabe resaltar la característica de “pretendidamente” porque si bien ambas doctrinas argumentaron sus prácticas en criterios científicos, lo cierto es que mientras que el “Sistema Argentino” sí postuló una propuesta científica –marcada por el liberalismo espiritualista de Romero Brest–, la postura castrense los utilizó como recurso de autojustificación, más ligado a un *cientificismo*.

Esta característica de la corporación militarista puede ajustarse a lo que Taborda de Oliveira (2003a; 2003b) denomina, para el caso de la Educación Física brasileña, como una retórica legitimadora de fuerte cuño científicista que opera como ideología, como una forma de pensamiento monolíticamente verdadero, unívoco e inequívoco, de ordenamiento del mundo a través de las ciencias como único saber capaz de dar cuenta de la complejidad social, antes que como práctica erudita, investigativa o interpeladora de la cultura. Sin embargo, cabe alertar que, mientras que el ideario castrense demuestra evidentemente una apuesta política por justificar sus prácticas mediante recursos científicistas, es posible encontrar rasgos de *cientificismo* entre quienes sostuvieron la

postura romerista: aun cuando desde la inauguración del Instituto intentaron producir conocimientos a través del laboratorio de fisiología o desde la *Revista de la Educación Física*, cierto es que el “Sistema Argentino” es un método ecléctico que reúne elementos de diversas corrientes gimnásticas europeas y que, más allá de la retórica, no hace más que sintetizarlas, aún con contradicciones, ni genera una impronta particularmente *argentina*, sino que reproduce postulados justificándolos en que llevan el sello de la ciencia y el halo de la civilidad (europea).

Sea efectivamente conocimiento científico o científicismo ideológico, la condición de que todo discurso acerca de la Educación Física deba ser “pretendidamente científico” refleja la constante búsqueda de la disciplina por su consolidación académica y por su reconocimiento y *status* en el concierto pedagógico. De hecho esta cuestión *obliga* a que deba utilizarse lenguaje científico-racional para conceptuar cualquier práctica o teoría que se realice en nombre de la disciplina. Más aún, ese idioma es generalmente un tipo particular de idioma, producto de la *lengua* que se hablaba en la fundación del campo y que dejó su huella impresa como legado: el conocimiento positivista, con la intención de que todo debe ser refrendado por la experiencia, verificable por experimentos replicables y procurando que sus resultados sean universales.<sup>149</sup>

Todo ello produce, en última instancia, el *olvido* de que todo conocimiento científico y todo objeto disciplinar es histórico y políticamente contextual. Como afirma Valter Bracht (2000), el campo académico cree precisar fundamentarse a partir de criterios científicos, pues el discurso científico acompaña y construye a la disciplina en un “(in)feliz casamiento” entre ciencia y Educación Física. Si bien lo expresa para otro contexto, puede aplicarse su pensamiento de que el fracaso de este vínculo, que muchos creen que en algún momento sufrió un *divorcio* –es decir que confunden que la disciplina nació con el signo de justificarse científicamente con que efectivamente se haya originado como ciencia–, es generador de la mentada “crisis de identidad” (2003: 10) que recorre gran parte de la bibliografía epistemológica de la disciplina durante las últimas décadas del siglo XX y primera del XXI (cf. Bracht & Crisorio, 2003). Para zanjar dudas: el campo de la formación profesional en Educación Física en Argentina no es ni ciencia ni científico ni colonizado por otras ciencias (médicas, fisiológicas, psicológicas, sociológicas, biológicas), el campo es un espacio de disputas entre agentes que luchan por imponer su interpretación del mundo social como *verdadera*, utilizando para ello como recurso discursos “pretendidamente científicos”. En definitiva, la retórica científicista, antes que un

---

<sup>149</sup> Esta condición es producto de la reproducción de la herencia pedagógica: los discursos originarios del Sistema Educativo argentino están *hablados* en lenguaje científico-positivista (cf. Tenti Fanfani, 2011; Dussel, 2001).



medio pedagógico es una ideología doctrinaria que genera un idioma que se vuelve *relativamente universal*, un *suelo de creencias comunes*, un lugar reconocido y compartido, un *terreno fértil* para que se desarrollen las disputas del campo pero que también establece los límites del mismo: los discursos de la Educación Física desde la constitución del campo hasta la actualidad parecen indicar que, parafraseando la narrativa peronista, “dentro de la ciencia todo, fuera de la ciencia nada”.

No por pretender ser científica olvidó su impronta formativa, la que le permitió entrar definitivamente en el Sistema Educativo y, por ende, desarrollarse como práctica: la Educación Física es “pedagógica”, es vehículo para *disciplinar* al educando. El hecho de que sirva para *disciplinar* merece la aclaración de que, además de la corriente acepción de que ésta es la asignatura escolar encargada de *docilizar los cuerpos*, la Educación Física se ocupa de pedagogizar desde una lógica específica, utilizando como medio el movimiento y generalmente llevando a cabo sus clases en contextos distintos a los del resto de las materias escolares. En efecto, además de enseñar habitualmente en el patio o en el gimnasio de la escuela, es una de las pocas asignaturas escolares que enseña en diversos espacios con prácticamente los mismos contenidos, métodos y recursos didácticos que se utilizan dentro de las escuelas; cuestión que particulariza a sus profesionales, que generaliza los ámbitos laborales donde pueden desempeñarse y que reafirma que la Educación Física se desarrolla *en los márgenes* del Sistema Educativo.<sup>150</sup>

Este carácter de “pedagógica” compromete, a su vez, que los profesionales repliquen en los distintos entornos donde ejercen la docencia el sentido con que históricamente se ordenan sus enseñanzas: decir que la Educación Física es “pedagógica” es decir que es *psico-pedagógica*, que organiza su quehacer según criterios madurativos, supeditando su tarea a la biología de sus alumnos. De esta manera, es posible entender porque se avalan aquellos discursos disciplinarios que sostienen que los profesores deben seleccionar talentos o que deben preocuparse por desarrollar biológicamente al cuerpo como método para perfeccionar la raza, para fomentar la maduración psicológica o para favorecer los aprendizajes intelectuales y morales. Así, no resulta extraño que el aprendizaje sea un asunto de la *naturaleza individual*, en tanto que la enseñanza es una responsabilidad *política colectiva*, ni que, amparados en una lógica comeniana de enseñar todo a todos y al mismo tiempo, la Educación Física haya históricamente universalizado al sujeto y particularizado al contenido (cf. Crisorio, *et al*, 2010), plegándose (sin desprenderse) a los postulados pedagógicos con que fue concebida y olvidando en el camino de su transitar,

---

<sup>150</sup> De allí que los centros de formación superior no enseñen pedagogías o didácticas distintas según los aprendices o según el contexto laboral, lo cual conlleva que los diplomados reproduzcan los métodos y conocimientos aprendidos para dictar clases en las escuelas.

quizás por la constante búsqueda de soluciones modélicas, las particularidades de sus educandos y de los contextos de trabajo.

Esta cuestión de la individualización biológica produjo, a su vez, que la Educación Física deba ser transmisora de hábitos higiénicos, (con)fundiendo la enseñanza de prácticas corporales que signifiquen conductas saludables con ser un “agente de salud”. En síntesis, por la confluencia histórica de su nacimiento, en el marco de la Educación Física *disciplinar, pedagogizar e higienizar* resultan sinónimos; razón por la cual este signo compromete que todo discurso que refiera al campo contiene concepciones *higiénico-psico-pedagógicas*.

En cuanto a las últimas dos condiciones, “fragmentaria” e “integralista”, es cierto que los discursos disciplinarios descomponen y recomponen sus elementos. Dicho de otro modo, se apoyan simultáneamente sobre concepciones que fraccionan al cuerpo y al sujeto en partes pasibles de ser analíticamente pedagogizadas y sobre fundamentos educativos integralistas que entienden que el aprendizaje de los individuos se produce gracias a la reunión de las instrucciones intelectuales, morales, espirituales y físicas.

Específicamente respecto a la primera, partiendo de comprender que el desglosamiento del cuerpo y del sujeto en elementos significó un medio crucial para favorecer los aprendizajes de los alumnos, es “fragmentaria” producto de la sumisión de la formación del “ser social” a finalidades (externas, *eufemizadas*, naturalizadas) que trasciendan no sólo al educando que realiza la actividad motriz, sino que también a la propia actividad. Así, apoyada sobre dualismos, sobre la subordinación social del cuerpo, sobre la indefinición entre comprender al cuerpo y al sujeto como partes y como *todo homogéneo*, y sobre la sumisión de éstos a la mente, al espíritu o a la salud, la Educación Física es concebida por los discursos del propio campo como una disciplina a la vez desmembrada y secundaria, beneficiosa para objetivos pragmáticos externos. En síntesis, fragmentar, para luego ponderar sus partes, significó el recurso necesario para pedagogizar el cuerpo y el sujeto a través de la Educación Física.

Por último, la disciplina reproduce el legado “integralista” con el cual fue concebida, y que la justificó. Mientras que colabora con la educación intelectualista en funcionar como descarga energética de la máquina humana, al tiempo que reduce lo mental a lo biológico, ayuda a la moralista en la transmisión de valores regidos por un *ethos* particular que se ajusta a los parámetros “espirituales” de la época. En esta dirección, la Educación Física argentina se asienta en ser complementaria y procura afirmarse, ante todo, como educativa. En definitiva, signada por el carácter de “pedagógica” y de “integralista”, la

Educación Física se auto-propone como asignatura que reúne la triada moral, intelectual y física y como medio de unión de las partes y de conformación del hombre cabal.

Cabe una afirmación última a la proposición de estos signos como fundamentos de los discursos sobre la Educación Física: teniendo en cuenta la búsqueda de la *identidad disciplinaria* que se viene sosteniendo progresivamente desde su nacimiento y exponencialmente en las últimas décadas del siglo XX, y más aún con las tendencias que vienen postulando una modificación del nombre “Educación Física” por otros que incorporen o la reformen con conceptos como “ciencia”, “cultura” o “humana”, “movimiento” o “motricidad”, “cuerpo” y todas sus muy disímiles variables (“corporalidad”, “corporeidad”, “psicomotricidad”), entre otras, el sentido propositivo de estas consideraciones finales indica que para que estos cambios tengan efectos políticos *relativamente universales y duraderos* se hace necesario interpelar estos principios para que no sean reproducidos en el orden simbólico que se pretende construir.

## Referencias bibliográficas:

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A.: *Historia de la Pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1992.
- Acosta, Fernando: “La Educación Física en el Territorio Nacional de La Pampa: formación del ciudadano, gimnástica y juego”, ponencia presentada en *UTELPA (Unión de Trabajadores de la Educación de La Pampa)*, 2004.
- Adorno, T. y Horkheimer, M.: *Dialéctica de la Ilustración*, Editorial Trotta, Madrid, 2006.
- Agüero, A.; Iglesias, S. y del Valle Milanino, A.: “Enrique Romero Brest y los inicios de la educación física escolar. Su tiempo, su vida, su pensamiento y su obra” en *Revista eä. Revista de Humanidades Médicas & Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*, vol. 1, nº 1, 2009.
- Aguirre, Alfredo Armando: *Argentine: Federal public policies. June 1943 – September 1955*, Lunds Universitet, 2003.
- Aisenstein, Ángela: “El modelo didáctico en la educación física: entre la escuela y la formación docente”, en *Serie: Curriculum presente. Ciencia ausente*, FLACSO, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1995.
- \_\_\_\_\_ “La Educación Física en el nuevo contexto educativo. En busca del eslabón perdido”, en *Revista Digital Educación Física y Deportes*, año 1, nº 2, 1996a.
- \_\_\_\_\_ “La investigación histórica en Educación Física”, en *Revista Digital Educación Física y Deportes*, año 1, nº 3, 1996b.
- \_\_\_\_\_ “Deporte y escuela ¿separados al nacer?”, en *Revista Digital Educación Física y Deportes*, año 3, nº 11, 1998a.
- \_\_\_\_\_ “La Educación Física en el nuevo contexto educativo. En busca del eslabón perdido”, en Alabareces, P., Di Giano, R. y Frydenberg, J. (comp.): *Deporte y Sociedad*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, pp. 27-38, 1998b.
- \_\_\_\_\_ “El currículo de Educación Física en Argentina. Una mirada retrospectiva de la escolarización del cuerpo”, en *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, vol. XV, nº 37, pp. 145-158, 2003a.
- \_\_\_\_\_ “El discurso pedagógico en Educación Física. La tensión ciencia versus espíritu en la conformación de una disciplina escolar”, en *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, vol. 25, nº 1, pp. 83-99, 2003b.
- \_\_\_\_\_ “Rastreamento de las raíces de la Educación Física argentina”, en Di Capua, Analía et al. (comp.): *Problematización de la formación y de la práctica docente*, Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto, 2005.
- \_\_\_\_\_ “La educación física en el currículo moderno o la historia de la conformación de una matriz disciplinar (Argentina, 1880-1960)”, en Rozengardt, Rodolfo (comp.): *Apuntes de historia para profesores de Educación Física*, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 69-84, 2006.
- \_\_\_\_\_ “La enseñanza escolar de la Educación Física y el deporte. Desarmando matrices”, en Martínez Álvarez, L. y Gómez, R. (comp.): *La Educación Física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 169-180, 2009.
- \_\_\_\_\_ “Una perspectiva de la historiografía de la Educación Física argentina”, en Rozengardt, R. y Acosta, F. (comp.): *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas*, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 21-42, 2011.

- Aisenstein, A., Ganz, N. y Perczyk, J.: “El deporte en la escuela. Los límites de la recontextualización”, en *Revista Digital Educación Física y Deportes*, año 6, nº 30, 2001.
- Aisenstein, Á. y Scharagrodsky, P.: *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*, Editorial Prometeo, Buenos Aires, 2006.
- Alabarces, P., Di Giano, R. y Frydenberg, J. (comp.): *Deporte y Sociedad*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1998.
- Alabarces, P. y Rodríguez, M. G.: “Fútbol y patria: la crisis de la representación de lo nacional en el fútbol argentino”, en *Revista Digital Educación Física y Deportes*, año 3, nº 10, 1998.
- Albano, Sergio: *Michel Foucault. Glosario de aplicaciones*, Quadrata, Buenos Aires, 2005.
- \_\_\_\_\_ *Michel Foucault. Glosario Epistemológico*, Quadrata, Buenos Aires, 2006.
- Alberdi, Juan Bautista: “Gobernar es poblar”, en *Bases y puntos de partida para la organización política de la República de Argentina*, Red ediciones, Buenos Aires, 2011 [1852].
- Alemandri, Jorge: *Cincuentenario del Club Gimnasia y Esgrima 1880-1930*, Buenos Aires, 1931.
- Alemandri, Próspero: *Moral y deporte*, Librería del Colegio, Buenos Aires, 1937.
- Alí Jafella, Sara: “Lineamientos de filosofías educacionales en los inicios de la Universidad Nacional de La Plata (1905-1920)”, en *V Jornadas de Investigación en Filosofía*, Universidad Nacional de La Plata, 9 al 11 de diciembre de 2004.
- \_\_\_\_\_ “Universidad Nacional de La Plata: dos concepciones en su período fundacional” en *Anales de la educación común*, Tercer siglo, año 2, nº 5, pp. 193-201, 2006.
- \_\_\_\_\_ “Período fundacional de la Universidad Nacional de La Plata (1905-1920). Divergencias filosóficas, epistemológicas y pedagógicas”, en *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4ta. época, año 1, nº 1, pp. 17-45, 2007.
- Alliaud, Andrea: “¿Maestras eran las de antes? Una historia para recordar: el caso de Argentina”, en *La Educación*, año XXXVIII, nº 117, 1994.
- \_\_\_\_\_ *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Granica, Buenos Aires, 2007.
- \_\_\_\_\_ “Impacto de la historia del magisterio argentino y la formación docente”, en *Primer Encuentro Virtual de Escuelas Normales Orígenes del Magisterio Argentino*, 2011.
- Almada, Cecilia: “El Instituto Romero Brest: su traslado al barrio de Núñez. Algunas posibles relaciones con aspectos políticos y económicos”, en Rozengardt, Rodolfo (comp.): *Apuntes de historia para profesores de Educación Física*, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 245-263, 2006.
- Alonso, Marisa: “Víctor Mercante y su proyecto educativo: la reforma Saavedra-Lamas”, en *Trabajos y Comunicaciones*, nº 35, pp. 299-312, 2009.
- Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz: *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*, Editorial Ariel, Buenos Aires, 1997.
- Alzú, Juana: *Doctor Enrique Romero Brest. Semblanza*, Buenos Aires, 1932.
- Amavet, Alejandro: “Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física”, inédito, 1957.
- \_\_\_\_\_ “Reflexiones acerca de una reorientación educacional de la escuela”, en *Revista Humanidades*, nº 35, La Plata, pp. 281-294, 1960.
- \_\_\_\_\_ “Hacia un nuevo sentido de la enseñanza en educación física”, en *Revista Humanidades*, nº 38, La Plata, pp. 217-226, 1961.

- \_\_\_\_\_ “Por qué educación física”, en *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, nº 4, La Plata, pp. 77-86, 1964.
- \_\_\_\_\_ “Cuaderno de Educación Física Renovada N° 1 Estudio esquemático para una interpretación renovada de la asignatura Educación Física dentro de los planeamientos integrales de la educación”, inédito, 1967.
- \_\_\_\_\_ “Cuaderno de Educación Física Renovada N° 2”, inédito, 1968.
- \_\_\_\_\_ “Cuaderno de Educación Física Renovada N° 3”, inédito, 1969.
- \_\_\_\_\_ “La Educación Física dentro de las ciencias humanas”, ponencia en 5° *Congreso Panamericano de Educación Física*, Buenos Aires, Argentina, 1970a.
- \_\_\_\_\_ “La investigación hacia y desde la Educación Física”, ponencia en 5° *Congreso Panamericano de Educación Física*, Buenos Aires, Argentina, 1970b.
- \_\_\_\_\_ “Educación Psicofísica y fidelidad a la especie”, inédito, 1971.
- \_\_\_\_\_ “El cambio de actitud del pensamiento educativo”, inédito, 1972.
- Arana, Adolfo: “Comentarios a un capítulo de un libro reciente, publicado por el Doctor Enrique Romero Brest”, en *Disertaciones, comentarios de prensa y conceptos sobre Educación Física*, Dirección de Gimnasia y Tiro, Buenos Aires, 1938.
- Archetti, Eduardo: “El deporte en Argentina (1914-1983)”, en *Revista Trabajo y Sociedad*, vol. VI, nº 7, Santiago del Estero, 2005.
- Arenal, Concepción: *Observaciones sobre la educación física, intelectual y moral de Herbert Spencer*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante, 1999.
- Argerich, Luís Jorge: *Apuntes e indicaciones sobre gimnasia militar*, Colegio Militar de la Nación, Buenos Aires, 1918.
- Auvieux, Ernesto: “De tribu a centro de estudiantes: participación y organización de los estudiantes de Educación Física en la UNT”, en actas del 1<sup>er</sup> *Congreso sobre la Historia de la Universidad Nacional de Tucumán*, pp. 11-19, 2004.
- \_\_\_\_\_ “Los estudiantes en la carrera de Educación Física: organización, integración y participación entre 1958 y 1984”, en *II Congreso sobre la Historia de la UNT*, 2010.
- Baldoni, Fabrizio: *I valori storici dello sport*, Tipografia 2000, Mosciano Sant' Angelo, 2009.
- Ball, Stephen (comp.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Ediciones Morata, Madrid, 1993.
- Barba, Fernando y Demaría Massey de Ferré, María Elena: *La Provincia de Buenos Aires, 1910-1987*, Editorial Provincia de Buenos Aires, La Plata, 1987.
- Barbarino, Santiago y Besio Moreno, Nicolás: *Congreso Científico Internacional Americano*, Imprenta Coni, Buenos Aires, 1910.
- Barcelona, Esteban: “Higienismo, disciplina y civilización. Sarmiento y la nueva práctica corporal para la ciudadanía”, en Rozengardt, Rodolfo (comp.): *Apuntes de historia para profesores de Educación Física*, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 85-108, 2006.
- Baroni, Cristina: “Ginnastica e ginnastica medica oggi. Riflessioni sul ‘de arte gymnastica’ di girolamo mercuriale”, en *XI Congresso nazionale SIEF*, Forlì, Italia, 2007.
- Barrancos, Dora: “Ideas socialistas en cuerpos sanos (Argentina, 1920-1930)”, en Scharagrodsky, Pablo: *La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, Prometeo, Buenos Aires, pp. 423-439, 2011.
- Bay, Juan: *Contribución al estudio del arte de la esgrima*, Imprenta López, Buenos Aires, 1928.

- Beer, D. y Guterman, T.: "Continuidades y rupturas en la formación docente en Educación Física en Argentina: historia de tensiones, acuerdos y desacuerdos", en *Revista Educación Física y Ciencia*, año 15, nº 147, 2010.
- Béjar Puche, María Dolores: "Altars y banderas en una educación popular. La propuesta del gobierno de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires, 1936-1940", en *Estudios. Investigaciones*, nº 12, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), 1992.
- \_\_\_\_\_ "El gobierno de Manuel Fresco. Entre la justicia social y el fraude patriótico", en *Revista Cuadernos del CISH*, año 2, nº 2-3, pp. 79-124, 1997.
- \_\_\_\_\_ "Los actores políticos y la crisis del orden oligárquico", en *Revista: Sociohistórica*, nº 6, pp. 263-274, 1999.
- \_\_\_\_\_ "La construcción del fraude y los partidos políticos en la Argentina de los años treinta", en *Revista: Sociohistórica*, nº 15-16, pp. 65-97, 2004.
- \_\_\_\_\_ "El régimen fraudulento desde la dinámica facciosa del conservadurismo bonaerense", en *Revista de Historia*, año 1, nº 1, Mar del Plata, 2005.
- Belmont Parker, William: *Argentines of To-Day*, Hispanic Society of America, New York, 1920.
- Bernard, Michel: *El cuerpo*, Paidós, Buenos Aires, 1970.
- Bertoni, Lilia Ana: "Construir nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891", en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, Tercera serie, nº 5, pp. 77-111, 1992.
- \_\_\_\_\_ "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"*, Tercera serie, nº 13, pp. 35-57, 1996.
- \_\_\_\_\_ *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2007.
- Bilbao, Manuel: *Buenos Aires. Desde su fundación hasta nuestros días*, Imprenta de Juan Alsina, Buenos Aires, 1902.
- Blanco, Marcos: "Educación. Edad escolar", en *Nosotros. Revista mensual de Letras, Arte, Historia, Filosofía y Ciencias Sociales*, año XVI, nº 156, Buenos Aires, 384-395, 1922.
- Blanco, Raúl: *Educación física: un panorama de su historia*, Adroher, Montevideo, 1948.
- Blasi, Hebe: *José Luis Cantilo: interventor y gobernador*, Asociación Amigos del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 2005.
- Bourdieu, Pierre: "Thinking about limits" en *Theory, Culture & Society*, nº 9, pp. 37-49, 1992.
- \_\_\_\_\_ *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Anagrama, Barcelona, 1997.
- \_\_\_\_\_ *Meditaciones pascalianas*, Anagrama, Barcelona, 1999.
- \_\_\_\_\_ *La dominación masculina*, Anagrama, Barcelona, 2000.
- \_\_\_\_\_ *Campo de Poder, Campo Intelectual. Itinerario de un Concepto*, Quadrata, Buenos Aires, 2003a.
- \_\_\_\_\_ *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Anagrama, Barcelona, 2003b.
- \_\_\_\_\_ *El sentido práctico*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2007a.
- \_\_\_\_\_ *Cosas dichas*, Gedisa, Barcelona, 2007b.

- \_\_\_\_\_ *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2008.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L.: *Respuestas. Por una Antropología Reflexiva*, Grijalbo, México, 1995.
- \_\_\_\_\_ *Una invitación a la sociología reflexiva*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2005.
- Bracco, Santiago: "Las prácticas corporales griegas", en Crisorio, R. y Giles, M. (dir.): *Educación Física. Estudios críticos en Educación Física*, Al Margen, La Plata, pp. 15-29, 2009.
- Bracht, Valter: "A constituição das teorias pedagógicas da educação física", en *Cadernos CEDES*, año XIX, n° 48, pp. 69-88, 1999.
- \_\_\_\_\_ "Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz", en *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, vol. 22, n° 1, pp. 53-63, 2008.
- \_\_\_\_\_ *Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*, Unjuí, Ijuí, 2003.
- Bracht, V y Crisorio, R. (coord.): *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, Al Margen, La Plata, 2003.
- Branco Fraga, A., Goellner, S. y Silva, A.: "'Toda gran ciencia es de imaginación': representaciones de género en las obras inaugurales de Fernando de Azevedo", en Scharagrodsky, Pablo: *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, Prometeo, Buenos Aires, pp. 373-392, 2011.
- Branz, Juan Bautista: "Abordajes sobre la práctica del rugby: significados culturales en torno a la construcción de masculinidad" en Cachorro, Gabriel y Salazar, Ciria (coord.) *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), 2010.
- Bravo, Héctor Félix: *A cien años de la Ley 1420*, Centro Editor América Latina, Buenos Aires, 1985.
- \_\_\_\_\_ "Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888)", en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, n° 3-4, París (UNESCO), pp. 808-821, 1993.
- Burgos Ortega, Inés: "'De la educación física'. Herbert Spencer, 1861", en *Ágora para la educación física y el deporte*, Valladolid, n° 10, pp. 119-134, 2009.
- Calvo Etcheverry, Abel Patricio: "De frente... march", en *Revista Educación Física y Ciencia*, año 2, n° 1, pp. 39-43, 1996.
- \_\_\_\_\_ "Pienso... luego existo: reflexiones en torno a la Educación Física y el contenido y transformación histórica de sus Espacios Institucionales", en *Revista Educación Física y Ciencia*, n° 4, pp. 7-13, 1998.
- \_\_\_\_\_ *De Frente... ¡March! Una genealogía sobre los inicios de la Educación Física en el Estado y la disciplina. Provincia de Buenos Aires 1936*, Tesis de Maestría en Investigación Educativa, Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile), 2000.
- \_\_\_\_\_ "La verdadera historia. Prácticas e historia, el pasado en el presente", en *Revista Digital Educación Física y Deportes*, año 8, n° 55, 2002.
- Calvo Etcheverry, P. y Carballo, C.: "Autoritarismo y participación en las practicas de la Educación Física. Historia y perspectivas", ponencia en *3er Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 1997.
- Cammarota, Adrián: "Eugenesis y educación en la Provincia de Buenos Aires (1936-1955)", en *Segundas Jornadas Nacionales de Historia Social*, La Falda, 2009.



- \_\_\_\_\_ “Salud, deporte, nacionalismo y género en los espacios de socialización de niños y adolescentes (1930-1955). Las Colonias de Vacaciones, los Clubes Colegiales y la Unión de Estudiantes Secundarios”, en *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, UNSL, año 15, nº 28, 2011.
- Candreva, A. et al.: “Educación Física: Identidad y Crisis”, en Proyecto del *Programa de Incentivos a la Investigación*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Directora Ana Candreva, La Plata, H016, 1994.
- Carballo, Carlos: *Proponer y negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en las prácticas de la Educación Física*, La Plata, Al Margen, 2003.
- \_\_\_\_\_ “Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina”, en Cachorro, Gabriel y Salazar, Ciria (coord.) *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), 2010.
- Carli, Sandra: “El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Escuela Nueva”, en Puiggrós, Adriana (comp.): *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*, Galerna, Buenos Aires, pp. 99-160, 1992.
- \_\_\_\_\_ “Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina”, en Cucuzza, Héctor (comp.): *Historia de la Educación en Debate*, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 207-226, 1996.
- \_\_\_\_\_ “Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930), en Ossana, E. (coord.) y Puiggrós, A. (dir.): *La Educación en las provincias (1945-1985)*, Galerna, Buenos Aires, pp. 185-233, 1997.
- Carranza Lucero, Nicanor: *Cultura física. Breves conocimientos científicos*, Librería del Colegio, Buenos Aires, 1938.
- Caruso, Marcelo: “¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva”, en Pineau, P., Dussel, I. & Caruso, M.: *La escuela como máquina de educar*, Paidós, Buenos Aires, pp. 93-134, 2001.
- Castro, Edgardo: *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2004.
- \_\_\_\_\_ “Lecturas de la modernidad educativa: disciplina, biopolítica, ética”, en *III Coloquio franco-brasileiro de filosofía da educação. Foucault 80 anos*, Río de Janeiro, 2006.
- \_\_\_\_\_ “Biopolítica y gubernamentalidad”, en *Revista Temas & Matizes*, Cascavel, Paraná, Brasil, Año VI, Nº 11, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pp. 8-18, 2007.
- Chervel, André: “Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación”, en *Revista de educación*, nº 295, pp. 59-111, 1991.
- Comando en Jefe del Ejército [CJE]: *Reseña histórica y orgánica del Ejército Argentino*, Círculo Militar, Imprenta Buenos Ayres, Tomo II, vol. 635-636, sept-oct 1971.
- \_\_\_\_\_ [CJE] *Reseña histórica y orgánica del Ejército Argentino*, Círculo Militar, Imprenta Buenos Ayres, Tomo III, vol. 639-640, marzo/abril 1977.
- Cornelis, María Stella: “Control y generización de los cuerpos durante el peronismo. La Educación Física como transmisora de valores en el ámbito escolar (1946-1955)”, en *Aljaba*, Luján, vol. 9, pp. 105-121, 2005.
- \_\_\_\_\_ “Fortificar la nación: conmemoraciones, patriotismo y gimnasia en el Territorio Nacional de La Pampa (1930-1945)”, en *4tas Jornadas de Historia de la Patagonia*, Santa Rosa, 2010.
- \_\_\_\_\_ “Controlar, disciplinar y nacionalizar: vínculos entre deporte y política en el Territorio Nacional de La Pampa”, en Rozengardt, R. y Acosta, F. (comp.): *Historia de la*

*Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas*, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 191-214, 2011.

- Crisorio, Ricardo: “Enfoques para el abordaje de CBC desde la educación física”, en *Serie Pedagógica*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 1995.
- \_\_\_\_\_ “Constructivismo, cuerpo y lenguaje”, en *Revista Educación Física y Ciencia*, nº 4, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, pp. 75-81, 1998.
- \_\_\_\_\_ “Educación Física e identidad: conocimiento, saber y verdad”, en Bracht, V y Crisorio, R. (coord.): *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Al Margen, La Plata, pp. 21-28, 2003.
- \_\_\_\_\_ “Educación Física y Biopolítica”, en *Revista Temas & Matices*, Cascavel, Paraná, Brasil, Año VI, nº 11, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pp. 67-78, 2007a.
- \_\_\_\_\_ “De una Semiótica a una Hermenéutica en la investigación de las Prácticas Corporales” en *7mo. Congreso Argentino y 2do. Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, 2007b.
- \_\_\_\_\_ “La teoría de la Educación Física ¿fundamento de saber o instrumento de poder?”, en Moreno, W. (editor): *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*, Funámbulos, Medellín, 2007c.
- \_\_\_\_\_ “Educación Física”, en Crisorio, R. y Giles, M. (dir.): *Educación Física. Estudios críticos en Educación Física*, Al Margen, La Plata, pp. 45-58, 2009a.
- \_\_\_\_\_ “El cuerpo y las prácticas corporales” en *Revista El Monitor*, Ministerio de Educación de la Nación, pp. 20-21, 2009b.
- \_\_\_\_\_ *Homero y Platón: dos paradigmas de la educación corporal*, Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010.
- Crisorio, R. et al: “Cómo investigar la educación corporal: una propuesta de transmisión y formalización”, Proyecto del *Programa de Incentivos a la Investigación*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, H550, 2010.
- Cristiani, Roberto: *Reseña histórica del cuerpo de Gimnasia y Esgrima del Ejército y su proyección en la vida nacional. Algunos aspectos de su evolución entre 1897–1960*, Comando en Jefe del Ejército, Dirección de Estudios Históricos, año 3, nº 3, Buenos Aires, 1967.
- Cucuzza, Héctor: “El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma”, en Hillert, Flora (comp.): *El Sistema educativo argentino: antecedentes, formación y crisis*, Cartago, Buenos Aires, pp. 103-137, 1985.
- Cutolo, Vicente Osvaldo: “Arana, Adolfo”, en *Novísimo Diccionario Biográfico Argentino (1930-1980)*, Editorial Elche, Buenos Aires, 2004.
- Dallo, Alberto: “Enrique Romero Brest”, en *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, nº 69, Buenos Aires, Julio de 2007.
- Demeny, George: “La science de l'éducation physique”, en *Revue Scientifique*, nº 6, Tomo XIII, pp. 168-173, 1900.
- \_\_\_\_\_ *Evolution de l'éducation physique. L'Ecole française*, Fournier, París, 1909.
- \_\_\_\_\_ *Les bases scientifiques de l'éducation physique*, Librairie Félix Alcan, París, 1911.
- Detrixhe, M. y Papini, M.: “Enrique Mouchet (1886-1977). In Memoriam”, en *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 10, nº 2, Bogotá, pp. 294-295, 1978.
- Dickens, Federico: *Manual Técnico de Atletismo*, Editorial Bell, Buenos Aires, 1946.

- Diem, Carl: "Sportwissenschaft als Padagogik", en *Die Leibeserziehung*, 1953.
- \_\_\_\_\_ *Historia de los Deportes*, 2 Tomos, Luis de Caralt, Barcelona, 1966.
- Di Liscia, María Silvia: "Los bordes y límites de la eugenesia, donde caen las 'razas superiores' (Argentina, primera mitad del siglo XX)", en Vallejo, G. y Miranda, M.: *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*, Siglo XXI, Buenos Aires, pp. 377-409, 2007.
- Di Paolo, Alejandro: *Historia de la creación del Profesorado Universitario en Educación Física. Semblanza de vida y obra del Profesor Alejandro Amavet*, De La Campana, La Plata, 1993.
- Domínguez, Ercilio: *Colección de leyes y decretos militares concernientes al Ejército y la Armada de la República Argentina*, Tomo Tercero (1881-1894), Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco, Buenos Aires, 1898.
- \_\_\_\_\_ *Colección de Leyes y Decretos Militares concernientes al Ejército y la Armada de la República Argentina*, Tomo Quinto (1897-1898), Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco, Buenos Aires, 1899.
- \_\_\_\_\_ *Colección de Leyes y Decretos Militares concernientes al Ejército y la Armada de la República Argentina*, Tomo Sexto (1899-1905), Imprenta Arsenal Principal de Guerra, Buenos Aires, 1905.
- \_\_\_\_\_ *Colección de Leyes y Decretos Militares concernientes al Ejército y la Armada de la República Argentina*, Tomo Séptimo (1905-1913), Talleres Gráficos Arsenal Principal de Guerra, Buenos Aires, 1913.
- \_\_\_\_\_ *Colección de Leyes y Decretos Militares concernientes al Ejército y la Armada de la República Argentina*, Tomo Octavo (1913-1916), Talleres Gráficos Arsenal Principal de Guerra, Buenos Aires, 1916.
- \_\_\_\_\_ *Colección de Leyes y Decretos Militares concernientes al Ejército y la Armada de la República Argentina*, Tomo Noveno (1916-1919), Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, Buenos Aires, 1920.
- \_\_\_\_\_ *Colección de Leyes y Decretos Militares concernientes al Ejército y la Armada de la República Argentina*, Tomo Décimo (1920-1924), Talleres Gráficos del Instituto Geográfico Militar, Buenos Aires, 1932.
- Dussel, Inés: "Víctor Mercante (1870-1934)", en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, nº 3-4, pp. 808-821, 1993.
- \_\_\_\_\_ *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media 1863-1920*, CBC, Buenos Aires, 1997.
- \_\_\_\_\_ "¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX", en Pineau, P., Dussel, I. & Caruso, M.: *La escuela como máquina de educar*, Paidós, Buenos Aires, pp. 53-91, 2001.
- \_\_\_\_\_ "Currículum y conocimiento en la escuela media argentina", en *Anales de la educación común*, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, año 2, nº 4, pp. 95-105, 2006.
- Dussel, I. y Pineau, P. "De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo", en Puiggrós, Adriana *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Galerna, Buenos Aires, pp. 107-175, 1995.
- Elías, Norbert y Dunning, Eric: *Deporte y ocio en el proceso de civilización*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1992.
- Embrioni, José: *Algunas ideas sobre la aplicación de la metodología en la instrucción militar*, Círculo Militar, Buenos Aires, 1937.

- Emiliozzi, Valeria; Galak, Eduardo y Viñes, Nicolás: “Jugar es (re) inventar los juegos. Análisis de las estructuras de los juegos escolares”, en *Juego y deporte: reflexiones conceptuales hacia la inclusión*, Beatriz Chaverra Fernández (coord.), Medellín, Funámbulos Editores, Serie Expomotricidad N° 3, pp. 47–61, 2009.
- Espósito, Roberto: *Bíos. Biopolítica y filosofía*, Amorrortu, Buenos Aires, 2006.
- \_\_\_\_\_ “Biopolítica y Filosofía: (Entrevistado por Vanessa Lemm y Miguel Vatter)”, en *Revista de ciencia política*, vol. 29, n° 1, Santiago de Chile, pp. 133-141, 2009.
- Fernández, Alberto: *Eugenio Pini: el maestro y las armas*, Dante Alighieri, Buenos Aires, 1996.
- Fernández Fernández, José y Puente Ferreras, Aníbal: “La noción de campo en Kurt Lewin y Pierre Bourdieu: un análisis comparativo”, en *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, n° 127, pp. 33-53, 2009.
- Fernández. Silvina y dos Santos, Marcos: “Orígenes y devenir del ritual del ‘bautismo’ en el I.S.E.F. Santa Fe: sus implicancias curriculares e institucionales en la formación de los profesores de Educación Física”, en *Revista Digital Educación Física y Deportes*, año 4, n° 14, 1999.
- Fernández Sirvent, Rafael: *Francisco Amorós y los inicios de la educación física moderna. Biografía de un funcionario al servicio de España y Francia*, Universidad de Alicante, Alicante, 2005.
- \_\_\_\_\_ “La educación física al servicio del Estado. Francisco Amorós en la Francia de la Restauración”, en *Ayer*, n° 61, pp. 215-232, 2006.
- \_\_\_\_\_ “Memoria y olvido de Francisco Amorós y de su modelo educativo gimnástico y moral”, en *International Journal of Sport Science*, vol. 3, año 3, n° 6, pp. 24-51, 2007.
- Ferretto, Escipión: *Primer tratado completo sobre esgrima de sable*, Litografía de A. Prina, Buenos Aires, 1901.
- \_\_\_\_\_ *El arte de la esgrima y su desarrollo en el país*, Buenos Aires, 1933a.
- \_\_\_\_\_ *La Cultura Física y los maestros de Gimnasia y Esgrima del Ejército*, Talleres Gráficos Gándola, Buenos Aires, 1933b.
- \_\_\_\_\_ *Las vertencias caballerescas ante el Código de Honor*, Talleres Gráficos Gándola, Buenos Aires, 1934.
- \_\_\_\_\_ *Consideraciones y Programa de Cultura Física*, Talleres Gráficos Gándola, Buenos Aires, 1935.
- \_\_\_\_\_ *Organización y desarrollo de la Educación Física Nacional*, Talleres Gráficos Gándola, Buenos Aires, 1938.
- \_\_\_\_\_ *Sintéticas citaciones de Educación Física*, Talleres Gráficos Gándola, Buenos Aires, 1939.
- \_\_\_\_\_ *La Educación Física Nacional. Comentario*, Buenos Aires, Mayo 1941.
- Finocchiaro, Salvatore: “La nascita della ginnastica nell’Italia preunitaria: Torino 1844”, en *Conferencia Internacional “150 anni di educazione fisica nella scuola italiana”*, Venecia, 2009.
- Finocchio, Silvia (coord): *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia*, Al Margen-Edulp, La Plata, 2001.
- Fiori, Natalia: “Sociedad, Estado y... Educación Física. La constitución (política) de la Educación Física en Argentina a través de sus teorías pedagógicas”, en *Revista Digital Educación Física y Deportes*, año 11, n° 104, 2007.
- Foucault, Michel: *La microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, 1992.

- \_\_\_\_\_ *¿Qué es la Ilustración?*, La Piqueta, Madrid, 1996a.
- \_\_\_\_\_ *La vida de los hombres infames*, Caronte Ensayos, Buenos Aires, 1996b.
- \_\_\_\_\_ *Historia de la sexualidad I. La Voluntad de Saber*, Siglo XXI Editores, México, 1998.
- \_\_\_\_\_ *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2002.
- \_\_\_\_\_ *Hay que defender la sociedad*, Akal, Madrid, 2003.
- \_\_\_\_\_ *Las palabras y las cosas*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2005.
- \_\_\_\_\_ *Seguridad, Territorio, Población*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2006.
- Franco, Pedro: “La cultura física sin ejercicios metodizados, para la educación integral”, en *Actas del Congreso Internacional de Economía Social*, Museo Social Argentino, Buenos Aires, pp. 82-83, 1924.
- \_\_\_\_\_ *La educación física en la escuela primaria*, Buenos Aires, 1926.
- Franco Serrano, Emilio: “Evolución diacrónica del concepto de Educación Física”, en *Revista Digital Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, Año 15, nº 147, 2010.
- Fresco, Manuel: *La Educación Física: una innovación de mi gobierno. Sus fundamentos y su aplicación*, Editorial Damiano, Buenos Aires, 1940a.
- \_\_\_\_\_ *Cuatro años de Gobierno 1936-1940*, Volumen VII: “Escuelas, Colonias de Vacaciones, Educación Física y Cultura”, Kraft, Buenos Aires, 1940b.
- Frydenberg, Julio y Di Giano, Roberto: “El fútbol de la Argentina. Aproximaciones desde las ciencias sociales (III). Entrevista a Ángela Aisenstein”, en *Revista Digital Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, Año 5, nº 23, 2000.
- Furlán, Alfredo: “¿Un cuerpo políglota?” en *Actas Segundo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*, Departamento de Educación Física, FaHCE, UNLP, La Plata, 1995.
- Gagliano, Rafael: “Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario”, en Puiggrós, Adriana (dir.): *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del Sistema Educativo argentino*, Galerna, Buenos Aires, 1991.
- \_\_\_\_\_ “Consideraciones sobre la adolescencia en el período”, en Puiggrós, Adriana (comp.): *Historia de la educación en la Argentina: discursos pedagógicos e imaginario en el peronismo 1945-1955*, Galerna, Buenos Aires, pp. 175-203, 2003.
- Galak, Eduardo: “La identidad es relacional. *Habitus* y *Ethos* en las prácticas corporales”, en *Revista Lúdica Pedagógica*, vol. 2, nº 13, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, pp. 82-90, 2008.
- \_\_\_\_\_ “El cuerpo de las prácticas corporales”, en Crisorio, R. y Giles, M. (dir.): *Educación Física. Estudios críticos en Educación Física*, Al Margen, La Plata, pp. 271-284, 2009.
- \_\_\_\_\_ *El concepto cuerpo en Pierre Bourdieu. Un análisis de sus usos, sus límites y sus potencialidades*, Tesis de Maestría en Educación Corporal, Universidad Nacional de La Plata, 2010.
- \_\_\_\_\_ “Del sintagma al oxímoron. La construcción del currículum y del oficio de Educación Física en la Argentina de *fin de siècle* XIX”, en *Revista Educación Física y deporte* (Colombia), vol. 31, nº 1, pp. 777-787, 2012.

- Galak, E. y Gambarotta, E: “Conquista, confirmación y construcción del cuerpo. Una propuesta para el estudio de las prácticas corporales a partir de la epistemología de Pierre Bourdieu”, en *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (Brasil), vol. 33, nº 4, 2011.
- Galak, E. y Gambarotta, E: “Educación de los cuerpos: crítica de la reproducción social y de las potencialidades de su transformación en el marco de la Educación Física”, en *Revista Estudios Pedagógicos*, 2012, en prensa.
- Galantini, Guillermo: “Propuesta educativa fundacional del INEF Gral. Belgrano de San Fernando: entre ideales arcaicos y renacentistas”, en *Revista Digital Educación Física y Deportes*, año 5, nº 21, 2000a.
- \_\_\_\_\_ “Conciencia, tiempo y conocimiento en la institucionalización del INEF/ISEF ‘Cesar Vázquez’ de Santa Fe”, en *Revista Digital Educación Física y Deportes*, año 5, nº 24, 2000b.
- Galasso, Norberto: *Perón. Formación, ascenso y caída (1893-1955)*, Colihue, Buenos Aires, 2005.
- Galeano, Diego: “‘Mens Sana in Corpore Sano’. José M. Ramos Mejía y la Medicalización de la Sociedad Argentina”, en *Salud colectiva*, vol. 3, nº 2, pp. 133-146, 2007.
- Gambarotta, Emiliano: “En cuerpo y alma. De la dialéctica (ilustrada) entre sí mismo y naturaleza y sus consecuencias en el ámbito de lo político”, en *VII Jornadas de Investigación en Filosofía*, Depto. de Filosofía, FaHCE-UNLP, 2008.
- García, Antonio: *Creación del IPEF de Córdoba y validación nacional de sus títulos*, Tesis de Licenciatura de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, 2001.
- \_\_\_\_\_ “Creación del IPEF de Córdoba. Antecedentes, apertura y primeros años de funcionamiento”, en Rozengardt, Rodolfo (comp.): *Apuntes de historia para profesores de Educación Física*, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 281-316, 2006.
- Gayol, Sandra: “Duelos y filiación de la elite social en la Argentina finisecular: exigir y dar satisfacción”, en *X Jornadas Interescuelas/Departamento de Historia*, Rosario, 2005.
- Gayol, S. y Madero, M. (editoras): *Formas de Historia Cultural*, Prometeo, Buenos Aires, 2007.
- Giles, Marcelo: “Educación Física o Educación Corporal. ¿Qué práctica transmitimos?” en *7<sup>mo</sup> Congreso Argentino y 2<sup>do</sup> Latinoamericano de Educación Física y Ciencia*, La Plata, 2007.
- Giraldes, Mariano: *Gimnasia formativa: para la niñez y adolescencia*, Stadium, Buenos Aires, 1998.
- \_\_\_\_\_ *Gimnasia, el futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones*, Stadium, Buenos Aires, 2001.
- Gleyse, Jacques: “La metáfora del cuerpo máquina en la educación física en Francia (1825-1935)”, en Scharagrodsky, Pablo: *La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, Prometeo, Buenos Aires, pp. 77-94, 2011.
- Goellner, Silvana: “Jean-Jacques Rousseau y la educación del cuerpo”, en *Revista Digital Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, Año 2, nº 8, 1997.
- Gómez, Patricia Nora: “La preocupación por la salud de los niños en el período ilustrado y su influencia en las ideas del Siglo XIX”, en *Revista Digital Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, Año 7, nº 36, 2001.
- \_\_\_\_\_ “La Educación Física en la Legislación Argentina. El itinerario normativo de una asignatura escolar (1880-1955)”, en Aisenstein, Á. y Scharagrodsky, P.: *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*, Editorial Prometeo, Buenos Aires, pp. 247-291, 2006.

- \_\_\_\_\_ “Las normas en la (in)definición del campo de la Educación Física como asignatura escolar: el caso de la Ley N° 11064”, en *Revista Digital Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, Año 14, n° 136, 2009.
- Gonçalves Soares, Antonio Jorge; Millen Neto, Álvaro; Carneiro da Silva, Marcos Antonio; da Costa, Felipe Rodrigues: “La educación física y las políticas curriculares del municipio de Barra do Farnaó”, en *Educación física y deporte*, vol. 29, n° 2, Medellín, Universidad de Antioquia, 2010.
- González Boto, René, Madrera Mayor, Eduardo y Salguero del Valle, Alfonso: “Las escuelas gimnásticas y su relación con la actividad física y educación física actuales”, en *Revista Digital Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, Año 10, n° 73, 2004.
- González de Álvarez, María Laura: “Federación universitaria de deportes. El entusiasmo de los centros estudiantiles de la UNT del '71”, en actas del *1er Congreso sobre la Historia de la Universidad Nacional de Tucumán*, pp. 21-35, 2004a.
- \_\_\_\_\_ “Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de Tucumán, un proyecto innovador del año 47”, en actas del *1er Congreso sobre la Historia de la Universidad Nacional de Tucumán*, pp. 497-514, 2004b.
- \_\_\_\_\_ “Historia de la escuela universitaria de Educación Física. Primera cronología de autoridades y dependencias”, en actas del *1er Congreso sobre la Historia de la Universidad Nacional de Tucumán*, pp. 523-533, 2004c.
- \_\_\_\_\_ “La Educación Física en la Universidad Nacional de Tucumán. Ideas innovadoras del prof. Enrique Carlos Romero Brest en 1960”, en *IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano La Universidad como Objeto de Investigación*, Tucumán, 2004d.
- \_\_\_\_\_ “Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de Tucumán, un proyecto innovador del año 47”, Rozengardt, Rodolfo (comp.): *Apuntes de historia para profesores de Educación Física*, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 317-336, 2006.
- \_\_\_\_\_ “La formación de profesores universitarios de Educación Física en la UNT. Criterios del prof. Enrique Carlos Romero Brest en 1958”, en *II Congreso sobre la Historia de la UNT*, 2010a.
- \_\_\_\_\_ “Instituto de Educación Física de la UNT. Primeros tiempos de la formación de profesores en la Universidad (1953-1959)” en *II Congreso sobre la Historia de la UNT*, 2010b.
- Goodson, Ivor: *The making of curriculum. Collected Essays*, The Falmer Press, London, 1988.
- \_\_\_\_\_ “Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução”, en *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n° 2, pp. 230-254, 1990.
- \_\_\_\_\_ “La construcción social del currículum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum”, en [Revista de educación](#), n° 295, pp. 7-37, 1991.
- Gordon, Manuel: *Manual de cultura física*, Gasperini, La Plata, 1914.
- Gori, Gigliola: “The apostole of Italian Sport: Angelo Mosso and English athleticism in Italy” en Mangan, J. A.: *Reformers, sport, modernizers. Middle-class revolutionaries*, Frank Cass Publishers, Londres, 2002.
- \_\_\_\_\_ *Italian fascism and the female body. Sport, submissive women and strong mothers*, Routledge, New York, 2004.
- Grasso, Gofredo: “Fiscalización científica del entrenamiento deportivo”, en *La Semana Médica*, n° 28, Buenos Aires, Spinelli, 1927.
- Guaschi de Guerisoli, Dora: *Historia de la Educación Física*, AMIBEF, Buenos Aires, 1978.

- Gutiérrez, Alicia: *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*, Misiones, Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones, 1997.
- \_\_\_\_\_ “Con Marx y contra Marx: el materialismo en Pierre Bourdieu” en *Revista Complutense de Educación*, Vol. 14, Nº 2, 2003, 453–482.
- Guttman, Allen: *Games and empires: modern sports and cultural imperialism*, Columbia University Press, New York, 1994.
- Haiek, Elías: *Educación Física. Locomoción y Gimnasia*, Editorial Della Penna, Buenos Aires, 1943.
- Halperín Donghi, Tulio: *La Republica Imposible (1930-1945)*, Editorial Ariel, Buenos Aires, 2004.
- Hamilton, David: “De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula”, en [Revista de educación](#), nº 296, pp. 23-42, 1991.
- \_\_\_\_\_ “Orígenes de los términos educativos ‘clase’ y ‘currículum’”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos, nº 1, 1993.
- \_\_\_\_\_ “Notas de Lugar Nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna”, en *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 1, pp. 45-73, 2001.
- \_\_\_\_\_ “On the Origins of the Educational Terms Class and Curriculum”, en Baker, Bernadette: *New Curriculum History*, Sense Publishers, Rotterdam, pp. 3-24, 2009.
- Hébert, Georges: *La Educación Física o el adiestramiento completo por el método natural. Exposición y resultados*, Talleres Gráficos de Luís Bernard, Buenos Aires, 1927.
- Hobsbawm, Eric: *Historia del Siglo XX*, Crítica, Buenos Aires, 1999.
- \_\_\_\_\_ *La invención de la tradición*, Crítica, Barcelona, 2002.
- Holmes, Brian: “Herbert Spencer (1820-1903)”, en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIV, nº 3-4, París (UNESCO), pp. 543-565, 1994.
- Ilari, Virgilio: *Storia Militare dell'Argentina. I: Da Cevallos a Yrigoyen 1758-1917*, Roma, inédito, 1998.
- Jesien, Waclaw: *Military training of youths of school age in foreign countries*, Departamento del Interior, Bureau de Educación de los Estados Unidos, Government Printing Office, Washington, 1917.
- Juvenal, Décimo Junio: *Sátiras de Juvenal y Persio*, traducido por Francisco Díaz Carmona y José Vigil, Librería de la viuda de Hernando, Madrid, 1892.
- Kamens, David y Cha, Yung-Kyung: “La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física”, en *Revista de Estudios del Currículum*, Barcelona, vol. 2, nº 1, 62-86, 1999.
- Kirk, David: “Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades inter/nacionales en la sociedad post-disciplinaria”, en *Ágora para la Educación Física y el deporte*, Valladolid, nº 4-5, pp. 39-56, 2007.
- Lagomarsino, Alberto: *El profesor de Educación Física en la escuela primaria*, Buenos Aires, 1932.
- Lagrange, Fernand: “Physical Training of Young Children”, en *Popular Science Monthly*, vol. 34, pp. 449-454, 1889.
- \_\_\_\_\_ “Free Play in Physical Education”, en *Popular Science Monthly*, vol. 42, pp. 813-820, 1893.



- \_\_\_\_\_ *La Higiene del Ejercicio en los Niños y en los Jóvenes*, Librería de José Jorro, Madrid, 1894.
- \_\_\_\_\_ *Fisiología de los Ejercicios Corporales*, Establecimiento Tipográfico de G. Juste, Madrid, 1895.
- Lahire, Bernard (dir.): *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2005.
- Lanata, Jorge: *Argentinos. Tomo 2, Siglo XX: desde Yrigoyen hasta la caída de De la Rúa*, Ediciones B, Buenos Aires, 2003.
- \_\_\_\_\_ *ADN. Mapa genético de los defectos argentinos*, Planeta, Buenos Aires, 2004.
- Langlade, Alberto y Langlade, Nelly: *Teoría General de la Gimnasia. Génesis y panorama global de la evolución de la gimnasia*, Stadium, Buenos Aires, 1986.
- Le Breton, David: *La sociología del cuerpo*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2002.
- Levene, Horacio: *La esgrima y el duelo. Antigua y contemporánea*, Buenos Aires, 1914.
- \_\_\_\_\_ *Duelo. Manual de procedimiento*, Imp. Fueyo, Buenos Aires, 1917.
- \_\_\_\_\_ *Duelo. Manual de procedimiento. Edición particular para el ejército*, Revista Militar, Buenos Aires, 1924.
- \_\_\_\_\_ *Gimnasia Metodizada. Método*, Orientación Integral Humana Sección Editorial, Buenos Aires, 1939.
- Levene, H.; Amavet, A. y Perón, C.: *Historia de la Educación Física*. Publicación del Ejército Argentino, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Inspección de Gimnasia y Esgrima, Buenos Aires, 1937.
- \_\_\_\_\_ *Pedagogía de la Educación Física: apuntes*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, División Educación Física, Buenos Aires, 1944.
- Lionetti, Lucía: "La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, n° 27, pp. 1225-1255, 2005.
- \_\_\_\_\_ "Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares. Argentina en las primeras décadas del siglo XX", en *Cuadernos de Historia*, Santiago de Chile, n° 34, pp. 31-52, 2011.
- Ljunggren, Jens: "¿Por qué la gimnasia de Ling? El desarrollo de la gimnasia sueca durante el siglo XIX", en Scharagrodsky, Pablo: *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, Prometeo, Buenos Aires, pp. 37-50, 2011.
- Lopes de Paiva, Fernanda: *Sobre o pensamento médico-higienista oitocentista e a escolarização: condições de possibilidade para o engendramento do campo da educação física no brasil*, Tesis para optar por el grado de Doctor en Educación, Belo Horizonte, UFMG, 2003a.
- \_\_\_\_\_ "Constitución del campo de la Educación Física en Brasil: ponderaciones acerca de su especificidad y autonomía", en Bracht, V y Crisorio, R. (coord.): *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, Al Margen, La Plata, pp. 75-88, 2003b.
- Losada, Leandro: "La alta sociedad, el mundo de la cultura y la modernización en la Buenos Aires del cambio del siglo XIX al XX", en *Anuario de Estudios Americanos*, Sevilla, vol. 63, n° 2, pp. 171-193, 2006.

- \_\_\_\_\_ “La alta sociedad y la política en la Buenos Aires del novecientos: la sociabilidad distinguida durante el orden conservador (1880-1916)”, en *Revista Entrepasados*, año XVI, n° 31, pp. 81-96, 2007.
- Lugones, Leopoldo: *Didáctica*, Otero Impresores, Buenos Aires, 1910.
- MacLachlan, Colin: *Argentina: what went wrong*, Praeger, Londres, 2006.
- Mamonde, Mario: “Educación física militarizada en Argentina”, en *Revista Educación Física y Ciencia*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, n° 1, pp. 46-51, 1995.
- \_\_\_\_\_ “Perón y la gimnasia”, en *V Jornadas de sociología de la Universidad Nacional de La Plata*, La Plata, 2008a.
- \_\_\_\_\_ “¿Qué quiere Perón de la Educación Física?”, en *Primer Congreso de Estudios sobre el Peronismo: La Primera Década*, Mar del Plata, 2008b.
- \_\_\_\_\_ “Una mirada crítica a la educación física argentina de la primera mitad del siglo XX”, en Crisorio, R. y Giles, M. (dir.): *Educación Física. Estudios críticos en Educación Física*, Al Margen, La Plata, pp. 61-77, 2009.
- Marengo, Roberto: “Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación”, en Puiggrós, A. (dir.): *Sociedad civil y Estado en los orígenes del Sistema Educativo argentino*, Galerna, Buenos Aires, 1991.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I.: *Metodología de las Ciencias Sociales*, Emecé, Buenos Aires, 2007.
- Martínez, Ana Teresa: *Pierre Bourdieu: razones y lecciones de una práctica sociológica. Del estructuralismo genético a la sociología reflexiva*, Manantial, Buenos Aires, 2007.
- \_\_\_\_\_ “Una indagación sociológica sobre el campo literario. Las Reglas del arte, según Pierre Bourdieu”, en *Trabajo y Sociedad Indagaciones sobre el trabajo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, n° 10, vol. IX, Santiago del Estero, 2008.
- Martí Garro, César Enrique: “Vito Dumas, el gran navegante solitario”, en *Boletín del Centro Naval*, vol. 118, n° 800, pp. 813-817, 2000.
- Martínez, Sebastián: “‘Iacta alea est’ y otras frases de César”, en *Revista digital de Humanidades Sárasuatí*, n° 6, pp. 32-37, 2010.
- Mauss, Marcel: *Sociología y Antropología*, Tecnos, Madrid, 1979.
- \_\_\_\_\_ “Las técnicas del cuerpo” en J. Crary y S. Kwinter (eds.) *Incorporaciones*, Cátedra, Madrid, pp. 385-407, 1996 [1934].
- Merleau-Ponty, Maurice: *Fenomenología de la percepción*, Península, Barcelona, 1975.
- Mercante, Víctor: *Metodología especial de la enseñanza primaria*, Cabaut y cía. editores, Buenos Aires, 1919.
- Mestroni, Valentín: *Los maestros que yo he tenido*, Plus Ultra, Buenos Aires, 1965.
- Milstein, D. y Mendes, H.: *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*, Miño y Dávila, Madrid, 1999.
- Miranda, M. y Bargas, M.: “Mujer y maternidad: entre el rol sexual y el deber social (Argentina, 1920-1945)”, en *Locus: revista de historia*, Juiz de Fora, vol. 17, n° 2, pp. 75-101, 2011.
- Montaigne, Michel: *Ensayos*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Alicante, 2003 [1595].
- Montenegro, Juan Pablo: *Educación Corporal, fútbol y problemática social*, Tesis de Licenciatura en Educación Física, Universidad Nacional de La Plata, 2009.
- Mosso, Ángel: *La Educación Física de la Juventud*, Librería de José Jorro, Madrid, 1894.

- Muhle, María: “Sobre la vitalidad del poder. Una genealogía de la biopolítica a partir de Foucault y Canguilhem”, en *Revista de ciencia política*, vol. 29, nº 1, Santiago de Chile, pp. 143-163, 2009.
- Munilla, Eduardo: *Servicio militar y tiro de guerra*, Imp. Tailhade and Rosselli, Buenos Aires, 1910.
- \_\_\_\_\_ *La Defensa Nacional. Ideas y conceptos que la inspiran*, Librería La Facultad, Buenos Aires, 1916.
- Muollo, Francesco: *Sport di genere. Educazione fisica maschile e leggi dell'estetica femminile nella costruzione dell'identità nazionale*, D'Auria Editore, Napoli, 2010.
- Nari, Marcela: *Políticas de maternidad y materialismo político*, Biblos, Buenos Aires, 2004.
- Narodowski, M. y Manolakis, L.: “Estado, mercado y textos escolares. Notas históricas para un modelo teórico”, en *Revista Educación y Pedagogía*, Colombia, vol. XIII, nº 29-30, pp. 27-38, 2001.
- Navarro Viola, Jorge: *Anuario de la prensa argentina*, Imprenta Pablo Coni, Buenos Aires, 1896.
- Oliveira Nascimento, Adalson: *Exercícios físico-militares em escolas civis brasileiras e portuguesas na passagem do século XIX para o XX*, Tesis de Doctorado, Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2009.
- \_\_\_\_\_ “Educação e saber militar na contemporaneidade”, en *VI Congresso Brasileiro de História da Educação – VI CBHE*, UFES, Vitória, 2011.
- Orbuch, Iván: “La Educación física como dispositivo para el control del cuerpo. El caso de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires”, en *2º Jornadas de Investigadores en Formación*, Instituto de Desarrollo Económico y Social, 2012.
- Pallarola, Daniel: *Curriculum de formación del profesorado de educación física argentino. Contextualización y evolución. 1901 a 1938*, Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de La Matanza, Buenos Aires, 2001.
- \_\_\_\_\_ “Positivismo, normalismo y Educación Física en la Argentina”, en *Revista Digital Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, Año 8, nº 52, 2002.
- Palma, Héctor y Palma, Dante: “Eugenesia y ética”, en Vallejo, G. y Miranda, M.: *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*, Siglo XXI, Buenos Aires, pp. 521-542, 2007
- Parker, David: “Law, Honor, and Impunity in Spanish America: The Debate over Dueling, 1870–1920”, en *Law and History Review*, Vol. 19, nº 2, <http://www.historycooperative.org/journals/lhr/19.2/parker.html>, 2001.
- Parlebas, Pierre: *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxiología motriz*, Paidotribo, Barcelona, 2001.
- Petriella, D. y Sosa Miatello, S.: *Diccionario biográfico Ítalo-Argentino*, Asociación Dante Alighieri, Buenos Aires, 1976.
- Pineau, Pablo: “La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización”, en Cucuzza, Héctor (comp.): *Historia de la Educación en Debate*, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 227-248, 1996.
- \_\_\_\_\_ *La escolarización de la Provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1997.
- \_\_\_\_\_ “¿Por qué triunfó la escuela?”, en Pineau, P., Dussel, I. & Caruso, M.: *La escuela como máquina de educar*, Paidós, Buenos Aires, pp. 27-52, 2001.

- \_\_\_\_\_ “La pedagogía entre la disciplina y la dispersión: una mirada desde la historia”, material de la cátedra *Historia General de la Educación*, Universidad de Buenos Aires, 2007.
- Pini, Eugenio: *Historia de la esgrima argentina*, Talleres Gráficos Gadola, Buenos Aires, 1932.
- Pini, Eugenio y Bedonni, Domingo: *Tratado teórico-práctico de esgrima de espada*, Lajouane, Buenos Aires, 1902.
- Pini, Eugenio y Eccheri, Herminio: *Batallones escolares de la República Argentina*, Sociedad Sportiva Argentina, Buenos Aires, 1910.
- Pinkasz, D.; Pittelli, C.: “Las Reformas Educativas en la provincia de Buenos Aires (1934-1972). ¿Cambiar o conservar?”, en Ossana, E. (coord.) y Puiggrós, A. (dir.): *La Educación en las provincias (1945-1985)*, Galerna, Buenos Aires, pp. 7-50, 1997.
- Platón: *La República*, Centro Editor de Cultura, Buenos Aires, 2003.
- Pourteau, Salustiano: *Breves reflexiones sobre la Educación Física*, Imprenta Helvetia, Buenos Aires, 1897.
- Podlubne, Adriana: “Entre lagos y montañas: prácticas corporales, educación y tiempo libre en la región del Nahuel Huapi, 1930-1945”, en 9<sup>no</sup> Congreso Argentino y 4<sup>to</sup> Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, La Plata, 2011.
- Podlubne, Adriana y Méndez, Laura: “Identidades, instituciones y prácticas corporales: la región andina rionegrina entre 1930 y 1945””, en Rozengardt, R. y Acosta, F. (comp.): *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas*, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 275-297, 2011.
- Puiggrós, Adriana (dir.): *Sociedad civil y Estado en los orígenes del Sistema Educativo argentino*, Galerna, Buenos Aires, 1991.
- \_\_\_\_\_ “La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión”, en Puiggrós, A. (comp.) *et al: Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Galerna, Buenos Aires, pp. 15-97, 1992.
- \_\_\_\_\_ *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*, Galerna, Buenos Aires, 2003.
- \_\_\_\_\_ *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*, Galerna, Buenos Aires, 2006a.
- \_\_\_\_\_ *Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Galerna, Buenos Aires, 2006b.
- \_\_\_\_\_ “El verdadero origen del sistema escolar”, en *Revista Espacios de crítica y producción*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 30-37, 2010.
- Raiter, Bárbara: “Una forma de sociabilidad patriótica. El tiro en la Argentina, fines del siglo XIX-1915” en *Las asociaciones cívico patrióticas y la formación de la ciudadanía. La Argentina entre el cambio de siglo y la entreguerras*, FONCYT/ANPCYT, PICT 13934, 2004.
- Ramallo, Jorge: *Etapas históricas de la educación argentina*, Fundación Nuestra Historia, Buenos Aires, 1999.
- Ramírez Arlandi, Juan: “Siro García del Mazo, traductor ‘en vista de’ Spencer: apuntes sobre la recepción y traducción de textos ensayísticos a finales del siglo XIX”, en Zaro Vera, Juan Jesús: *Traductores y traducciones de literatura y ensayo (1835-1919)*, Comares, Granada, pp. 281-320, 2007.

- Ramírez, F.; Viñes, N. y Mantiñán, E.: “Vida en la naturaleza. Un contenido conflictivo”, en Crisorio, R. y Giles, M. (dir.): *Educación Física. Estudios críticos en Educación Física*, Al Margen, La Plata, pp. 259-270, 2009.
- Ramos, Jorge Abelardo: *Historia política del Ejército argentino*, La Siringa, Buenos Aires, 1959.
- Rauch, André: *El Cuerpo en la Educación Física*, Kapeluz, Buenos Aires, 1985.
- Recalde, Héctor: *El Primer Congreso Pedagógico (1882)*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1987.
- Reggiani, Andrés: “La eugenesia como crítica de la cultura: Alexis Carrel y la decadencia del hombre occidental”, en Vallejo, G. y Miranda, M.: *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*, Siglo XXI, Buenos Aires, pp. 237-260, 2007.
- Reid, William: “Curricular topics as institutional categories: implications for theory and research in the history and sociology of school subjects”, en Goodson, Ivor y Ball, Stephen: *Defining the curriculum: histories & ethnographies*, The Falmer Press, London, pp. 67-76, 1984.
- Renda, Juan: “Brest, un investigador pionero”, en *Revista electrónica de Ciencias Aplicadas al Deporte*, vol 1, n° 1, 2008.
- Rexach, Patricia: “Estética, pedagogía y cultura corporal: renovaciones necesarias de la educación física latinoamericana”, en *Apuntes sobre educación, artes y humanidades*, año 1, n° 1, 2010.
- Rodríguez Abreu, Manuel: “La evolución histórica de la gimnasia rítmica deportiva y su legado pedagógico”, en *Revista Digital Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, Año 15, n° 143, 2010.
- Rodríguez Giménez, Raumar: “El espectáculo del cuerpo militarizado”, en *Educación en Revista*, n° 33, pp. 129-140, 2009.
- \_\_\_\_\_ “Notas para una investigación sobre pedagogía y biopolítica”, en *Educación Física y Deporte*, vol. 29, n° 2, pp. 215-223, 2010.
- Rodríguez, María Graciela: “El deporte como política de Estado (periodo 1945-1955)”, en *Revista Digital Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, Año 2, n° 4, 1997.
- \_\_\_\_\_ “Peronismo y deporte (1945-1955): entre el experimento y lo conocido”, en Crisorio, R. y Giles, M. (dir.): *Educación Física. Estudios críticos en Educación Física*, Al Margen, La Plata, pp. 95-111, 2009.
- Rodríguez Rodríguez, Luis: *Compendio histórico de la actividad física y el deporte*, Masson, Barcelona, 2003.
- Roldán, Diego: “Discursos alrededor del cuerpo, la máquina, la energía y la fatiga: hibridaciones culturales en la Argentina fin-de-siècle”, en *Revista História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, Río de Janeiro, vol. 17, n° 3, 2010.
- Romero Brest, Enrique: *El ejercicio físico en la escuela (del punto de vista higiénico). Contribución al estudio de esta cuestión para nuestras escuelas*, Tesis de Doctorado en Medicina, Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco, Buenos Aires, 1900.
- \_\_\_\_\_ *Cursos Normales de Educación Física (sus resultados)*, Librería y Casa Editora de Nicolás Marana, Buenos Aires, 1903a.
- \_\_\_\_\_ *Educación Física de la mujer*, Librería y Casa Editora de Nicolás Marana, Buenos Aires, 1903b.

- \_\_\_\_\_ “Organización general de la Educación Física en la enseñanza secundaria”, en *Anales de la Sociedad Científica Argentina*, Imprenta Casa Coni, Buenos Aires, pp. 5-16, pp. 72-87, pp. 133-142, 1904.
- \_\_\_\_\_ *Curso superior de educación física. Bases científicas y aplicaciones prácticas*, Librería y Casa Editora de Nicolás Marana, Buenos Aires, 1905.
- \_\_\_\_\_ *La educación física de la escuela primaria. Su organización y sus resultados*, Imp. de obras de Spinelli, Buenos Aires, 1909a.
- \_\_\_\_\_ *La orientación social de la educación física*, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, Buenos Aires, 1909b.
- \_\_\_\_\_ *Los ejercicios del tronco y la respiración*, La Semana Médica, Buenos Aires, 1909c.
- \_\_\_\_\_ *Evolución y consecuencias de las ideas doctrinarias en la educación física*, Impresiones Spinelli, Buenos Aires, 1911.
- \_\_\_\_\_ *La educación física argentina. Congreso internacional de París de 1913*, Librería e Imprenta Europea de Rosas, Buenos Aires, 1913.
- \_\_\_\_\_ *Los batallones escolares. Orígenes, condiciones científicas, defectos*, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, Buenos Aires, 1914.
- \_\_\_\_\_ *El ISEF. Antecedentes, organización, resultados*, Cabaut y cía. editores, Buenos Aires, 1917.
- \_\_\_\_\_ *Papel social de la educación física en la ética social en los momentos presentes*, Imprenta Mercatali, La Plata, 1921.
- \_\_\_\_\_ *Concursos escolares de educación física*, Cabaut y cía. editores, Buenos Aires, 1922.
- \_\_\_\_\_ “La Educación Física en la Universidad”, en *Revista Humanidades*, Tomo XIII, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, pp. 253-267, 1926.
- \_\_\_\_\_ *El box*, Publicaciones de la Sociedad “Luz”, Buenos Aires, 1931.
- \_\_\_\_\_ *Pedagogía de la educación física*, Librería del Colegio, Buenos Aires, 1933a [1905].
- \_\_\_\_\_ *Algunos conceptos doctrinarios de la Educación Física*, Instituto Nacional Superior de Educación Física, Buenos Aires, 1933b.
- \_\_\_\_\_ *En defensa de la legalidad. Estudio del Estatuto de la Sociedad “Amigos de la Educación Física”*, inédito, 1933c.
- \_\_\_\_\_ *El sentido espiritual de la Educación Física*, Librería del Colegio, Buenos Aires, 1938.
- \_\_\_\_\_ *Bases de la Educación Física en la Argentina*, Librería del Colegio, Buenos Aires, 1939a.
- \_\_\_\_\_ *Planes tipos del clases fisiológicas de ejercicios físicos y rondas escolares*, Librería del Colegio, Buenos Aires, 1939b.
- \_\_\_\_\_ *La influencia de Ling en la Educación Física*, Buenos Aires, 1939c.
- \_\_\_\_\_ *Elementos de Gimnasia Fisiológica*, Librería del Colegio, Buenos Aires, 1939d.
- Romero Brest, Enrique Carlos: *Antecedentes, títulos y trabajos presentados al Concurso para proveer la Dirección del Instituto Nacional de Educación Física*, Buenos Aires, 1936.

- \_\_\_\_\_ “Principios fundamentales de la Educación Física”, en *Revista de Pedagogía*, Buenos Aires, año 1, n° 2, 1938.
- Romero, José Luís: *Las ideas políticas en Argentina*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1975.
- \_\_\_\_\_ *El desarrollo de las ideas en la sociedad argentina del siglo XX*, Ediciones Nuevo País, Buenos Aires, 1987.
- \_\_\_\_\_ “El apogeo de la sociedad de masas”, en *Revista Digital Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, Año 8, n° 50, 2002.
- Romero, L. A. y Béjar Puche, M. D.: “Significación y alcances del régimen político fraudulento en la argentina de los años 30”, en *Revista: Cuadernos del CISH*, año 1, n° 1, pp. 68-77, 1996.
- Rozengardt, Rodolfo: “El cuerpo y la Educación Física en la escuela”, en *Revista Digital Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, Año 7, n° 39, 2001.
- \_\_\_\_\_ “Educación Física, deporte y política, siglo XX. Impacto real y simbólico de la formación: La ‘l’ en el corazón”, en Rozengardt, R. y Acosta, F. (comp.): *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas*, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 165-174, 2011a.
- \_\_\_\_\_ “La formación docente en Educación Física”, en Rozengardt, R. y Acosta, F. (comp.): *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas*, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 217-230, 2011b.
- Rozengardt, Rodolfo (comp.): *Apuntes de historia para profesores de Educación Física*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2006.
- Sacarelo, Cristina: “Educación Física en el Territorio Nacional de Río Negro. La Región del Nahuel Huapi 1908 – 1945”, en *9<sup>no</sup> Congreso Argentino y 4<sup>to</sup> Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*, La Plata, 2011.
- Sacarelo, C. y Zampa, S.: “Procesos identitarios, prácticas corporales y salud en San Carlos de Bariloche 1930-1945”, en *4<sup>tas</sup> Jornadas de Historia de la Patagonia*, La Pampa, 2010.
- Sacarelo, C. y Podlubne, A. “Educación, sociedad civil y prácticas corporales en la construcción de la nacionalidad. San Carlos de Bariloche, 1920-1945”, en *Revista EFEI*, Bariloche, año I, n° 1, pp. 16-24, 2011.
- Salas Rondón, Juan Antonio: *Génesis y difusión de la Educación Física en Cuba (1800-1901)*, Tesis Doctoral en la Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca, 2009.
- Saraví Riviere, Jorge: *Historia de la Educación Física Argentina. Siglo XIX (notas para su elaboración)*, Impresiones Agencia Periodística Cid, Buenos Aires, 1985.
- \_\_\_\_\_ *Aportes para una historia de la Educación Física. 1900 a 1945*, Impresiones Agencia Periodística Cid, Buenos Aires, 1998.
- Sarmiento, Domingo Faustino: *De la educación popular*, Imprenta de Julio Belin y Compañía, Santiago de Chile, 1849.
- \_\_\_\_\_ “Pensamiento americano”, en *Ambas Américas, revista de educación, bibliografía y agricultura*, vol. 1, New York, 1867.
- \_\_\_\_\_ *Facundo o civilización i barbarie en las pampas arjentinas* [sic], cuarta edición en castellano, Appleton y compañía, New York, 1968.
- \_\_\_\_\_ *Obras de D. F. Sarmiento*, Imprenta Mariano Moreno, Buenos Aires, 1900.
- \_\_\_\_\_ *Obras de D. F. Sarmiento*, Imprenta Marquez, Zaragoza y Cía., Buenos Aires, 1902.

- Scarpa, Stefano y Carraro, Attilio: “El nacimiento de la educación física en la escuela italiana: de la Ley Casati a la Reforma Gentile”, en Scharagrodsky, Pablo (comp.) *La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, Prometeo, Buenos Aires, pp. 213-222, 2011.
- Scharagrodsky, Pablo: “Entrevista al Profesor Ricardo Crisorio”, en *Revista Educación Física & Ciencias*, vol. 1, nº 0, pp. 40-45, 1995.
- \_\_\_\_\_ “Algunas reflexiones sobre el cuerpo durante el franquismo”, en *Revista Educación Física & Ciencia*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, nº 4, pp. 20-34, 1998.
- \_\_\_\_\_ “De la testosterona a la virilidad: visibilizando una política escolar generizada”, en *Revista Educación Física & Ciencia*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, nº 5, pp. 78-90, 2001.
- \_\_\_\_\_ “El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940)”, en *Revista Perspectiva, Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, vol. 22, pp. 83-119, 2004a.
- \_\_\_\_\_ “La educación física escolar argentina (1940-1990): De la fraternidad a la complementariedad”, en *Anthropologica*, vol. 22, nº 22, pp.63-92, 2004b.
- \_\_\_\_\_ “Cuerpo, género y poder en la escuela. El caso de la Educación Física escolar Argentina (1880-1930)”, en *Revista Ethos Educativo*, Morelia, nº 33-34, pp. 39-67, 2005.
- \_\_\_\_\_ *El cuerpo en la escuela*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, 2007.
- \_\_\_\_\_ (comp.): *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*, Prometeo, Buenos Aires, 2008a.
- \_\_\_\_\_ “Ejercitando’ los cuerpos masculinos y femeninos. Aportes para una historia de la educación física escolar argentina (1880-1990)”, en *Revista Apunts. Educación Física y Deportes*, Barcelona, nº 85, pp. 82-89, 2008b.
- \_\_\_\_\_ “Ejercitando niños viriles y ‘sanamente cristianos’”, en *V Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*, León, España, 2008c.
- \_\_\_\_\_ “Cuerpos ‘femeninos’ en movimiento o acerca de los significados sobre la salud y la enfermedad a fines del siglo XIX en Argentina”, en *XVI CONBRACE / III CONICE*, Brasil, 2009.
- \_\_\_\_\_ “En el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Gimnástico: prácticas corporales, masculinidades y religiosidad en los Exploradores de Don Bosco en la Argentina de principios de siglo XX”, en *Educar em Revista*, Curitiba (Brasil), nº 33, pp. 57-74, 2009b.
- \_\_\_\_\_ (comp.) *La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, Prometeo, Buenos Aires, 2011a.
- \_\_\_\_\_ “Currículum y Educación Física escolar (1884-1940). Educando a los cuerpos y ‘ejercitando’ los sentidos de la diferencia sexual”, en Rozengardt, R. y Acosta, F. (comp.): *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas*, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 43-68, 2011b.
- Scharagrodsky, P., Manolakis, L. y Barroso, R.: “La educación física argentina en los manuales y textos escolares (1880-1930). Sobre los ejercicios físicos o acerca de cómo configurar cuerpos útiles, productivos, obedientes, dóciles, sanos y racionales”, en *Revista brasileira de história da educação*, Curitiba, nº 5, pp. 69-91, 2003.
- Scribano, Adrián: *Estudios sobre Teoría Social Contemporánea: Bhaskar, Bourdieu, Giddens, Habermars y Melucci*, CICCUS, Buenos Aires, 2009.



- Senén González, Santiago: “Perón y el deporte”, en *Revista Todo es Historia*, nº 345, pp. 8-20, 1996.
- Sergi, Jorge: *Historia de los italianos en la Argentina*, Editora Italo-Argentina, Buenos Aires, 1940.
- Soares, Carmen: *Educação Física. Raízes Européias e Brasil*, Autores Associados, Campinas, 2004.
- \_\_\_\_\_ “Educación Física escolar en Brasil: breve historia de la constitución de una pedagogía higiénica”, en Scharagrodsky, P. (comp.): *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*, Prometeo, Buenos Aires, pp. 17-47, 2008.
- Solís, D. y Ferro, F.: “Una mirada sobre los sujetos en la formación de docentes para la Educación Física en la Argentina”, en *Centro de Documentación Histórica para la Educación Física y el Deporte*, nº 8, 1999.
- Sossa Rojas, Alexis: “Análisis desde Michel Foucault referentes al cuerpo, la belleza física y el consumo”, en *Revista Latinoamericana Polis* [en línea], nº 28, <http://polis.revues.org/1417>, 2001.
- Spencer, Herbert: *Educación intelectual, moral y física*, Albatros, Buenos Aires, 1946 [1850].
- \_\_\_\_\_ *El individuo contra el Estado*, Maxtor, Valencia, 2010 [1884].
- Tabora de Oliveira, Marcus: *Educação física escola e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência*, EDUSF, Sao Paulo, 2003a.
- \_\_\_\_\_ “Sobre a experiência e a história: a busca pela consolidação acadêmica da Educação Física brasileira”, en Ferreira Neto, Amario (org.) *Leituras da natureza científica do Colegio Brasileiro de Ciências do Esporte*, Autores Associados, Campinas, 2003b.
- \_\_\_\_\_ (org.): *Educação do corpo na escola brasileira*, Autores Associados, Campinas, 2006.
- \_\_\_\_\_ “Educando pelo corpo: saberes e práticas na Intrução Pública Primária paranaense”, en *XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, CBCE, Recife, vol. 1, pp. 222-232, 2007.
- \_\_\_\_\_ “O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa em história da educação”, en *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 16, pp. 147-169, 2008.
- \_\_\_\_\_ “A corporalidade do educando como referência da formação inicial: memória e investigação na formação de professores de educação física”, en Moreno Gómez, W. y Pulido Quintero, S.: *Universidad, currículo y Educación Física*, Funámbulos, Medellín, 2009.
- Tabora de Oliveira, Marcus y Linhales Assbú, Meily: “Pensar la educación del cuerpo en y para la escuela: indicios en el debate educacional brasileño (1882-1927)”, en Scharagrodsky, Pablo: *La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, Prometeo, Buenos Aires, pp. 347-371, 2011.
- Tanzi, Héctor: “Historia ideológica de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (1930-1947)”, en *IUS HISTORIA Revista Electrónica*, nº 1, Buenos Aires, 2005.
- Tato, María Inés: “Nacionalismo y catolicismo en la década de 1920: la trayectoria de Manuel Carlés” en *Anuario del Centro de Estudios Históricos “Carlos S. A. Segreti”*, Córdoba, nº 6, 2007.
- Taylor S. J. y Bogdan R.: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Paidós, Buenos Aires, 1986.

- Tenti Fanfani, Emilio: "El oficio del maestro: contradicciones iniciales", en Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comp.): *Maestros: Formación, práctica y transformación escolar*, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 63-111, 2011.
- Terrén de Ferro, María Delia: *Historia de la instrucción pública en la Argentina: 1898-1916: formas institucionalizadas de enseñanza*, Universidad del Salvador, Buenos Aires, 1985.
- \_\_\_\_\_ *Historia de la instrucción pública en la Argentina: 1916-1930: formas institucionalizadas de enseñanza*, Universidad del Salvador, Buenos Aires, 1996.
- Thamier, Arsenio: *Educación Física. Guía teórico-práctica del profesor*, Talleres Gráficos Solá y Franco, La Plata, 1907.
- Tissié, Phillipe: "Cent ans d'erreur - L'éducation physique en France au XIXe siècle", en *Revue Scientifique*, Tomo XIII, n° 13, pp. 385-395, n° 14, pp. 421-431 y n° 19, 580-595, 1900.
- Toro, Josep: *El cuerpo como delito. Anorexia, bulimia, cultura y sociedad*, Editorial Ariel, Barcelona, 2008.
- Torres, César: "Tribulations and Achievements: the early history of olympism in Argentina", en Mangan, J. & Da Costa, L.: *Sport in Latin American society. Past and present*, Frank Cass Publishers, Oregon, 2002a.
- \_\_\_\_\_ "Ideas encontradas: la educación física y el deporte en el debate parlamentario sobre la participación argentina en los Juegos Olímpicos de 1908", en *Olympika: The International Journal of Olympic Studies*, vol. XI, pp. 117-142, 2002b.
- \_\_\_\_\_ "A time of conflict: Argentine sports and the 1924 Olympic team", en Wamslet, K., Barney, R. y Martyn, S. (eds.): *The Global Nexus Engaged: Past, Present, Future Interdisciplinary Olympic Studied: Sixth International Symposium for Olympic Research*, Ontario, pp. 161-170, 2002c.
- \_\_\_\_\_ "If We Had Had Our Argentine Team Here!': Football and the 1924 Argentine Olympic Team", en *Journal of Sport History*, vol. 30, n° 1, pp. 1-24, 2003.
- \_\_\_\_\_ "Stymied Expectations. Buenos Aires' Persistent Efforts to Host Olympic Games", en *Olympika: The International Journal of Olympic Studies*, vol. XVI, pp. 43-76, 2007.
- Turner, Bryan: *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*, Fondo de Cultura Económica, México, 1989.
- Ulmann, Jacques: *Nel mito di Olimpia. Ginnastica, educazione fisica e sport dall'antichità a oggi*, Armando, Roma, 2004.
- Vallejo, Gustavo: *Escenarios de la cultura científica Argentina: ciudad y universidad (1882-1955)*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 2007a.
- \_\_\_\_\_ "Cultura científica, práctica popular e identidad. El fútbol rioplatense en el primer Centenario", en Biagini, H. & Roig, A.: *América Latina hacia su segunda independencia: memoria y autoafirmación*, Taurus, Buenos Aires, pp. 137-149, 2007b.
- \_\_\_\_\_ "Males y remedios de la ciudad moderna: perspectivas ambientales de la eugenesia Argentina de entreguerras", en *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, vol. LIX, n° 1, pp. 203-238, 2007c.
- \_\_\_\_\_ "Cuerpo y representación: la imagen del hombre en la eugenesia latina", en Vallejo, G. y Miranda, M.: *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*, Siglo XXI, Buenos Aires, pp. 23-58, 2007d.
- \_\_\_\_\_ *Utopías Cisplatinas. Francisco Piria, cultura urbana e integración rioplatense*, Las Cuarenta, Buenos Aires, 2009.
- Vallejo, G. y Miranda, M.: "Los saberes del poder: eugenesia y biotipología en la Argentina del Siglo XX", en *Revista Indias*, vol. 64, n° 231, pp. 425-444, 2004.

- \_\_\_\_\_ “Civilizar la libido’: estrategias ambientales de la eugenesia en Argentina”, en *Iberamericana*, año XI, n° 41, pp. 57-75, 2011.
- Varela, José Pedro: *La educación del pueblo*, Tipografía de “La democracia”, Montevideo, 1874.
- Vaz, Alexandre Fernandez: “Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal”, en *Cadernos CEDES*, Campinas, n° 48, pp. 89-108, 1999.
- Vázquez Gómez, Benilde: *La Educación Física en la Educación Básica*. Gymnos, Madrid, 1989.
- Veronelli, Juan y Correch Veronelli, Magalí: *Los orígenes institucionales de la Salud Pública en la Argentina*, OPS/OMS, Buenos Aires, 2004.
- Viale, César: *El deporte argentino. Contribución a su desarrollo y prosperidad*, Librería García Santos, Buenos Aires, 1922.
- \_\_\_\_\_ *La Educación Física obligatoria impulsaría la grandeza nacional*, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, Buenos Aires, 1924.
- Vigarello, George: *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2001.
- \_\_\_\_\_ “La invención de la gimnasia en el siglo XIX: nuevos movimientos y nuevos cuerpos”, en Scharagrodsky, Pablo: *La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, Prometeo, Buenos Aires, pp. 23-35, 2011.
- Villa, Alicia: “Lógicas y discursos en la Formación docente. El caso del Profesorado en Educación Física de la UNLP”, en *Segundo Encuentro Nacional La Universidad como objeto de Investigación*, Buenos Aires, 1997.
- \_\_\_\_\_ “La conformación de la profesionalidad de la educación física desde la formación de profesores universitarios”, en *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 14, pp. 117-144, 2007.
- \_\_\_\_\_ “La creación del Profesorado en educación física en la Universidad Nacional de La Plata”, en Crisorio, R. y Giles, M. (dir.): *Educación Física. Estudios críticos en Educación Física*, Al Margen, La Plata, pp. 81-93, 2009.
- Viñao, Antonio: “A história das disciplinas escolares”, en *Revista Brasileira de História da Educação*, n° 18, pp. 173-215, 2008.
- Weinberg, Gregorio: “Domingo F. Sarmiento y José P. Varela. Hacia la educación popular”, en *Sur*, n° 341, pp. 81-97, 1977.
- Zampa, Silvia: “Escuela, cuerpo y salud en la construcción de los procesos identitarios territorianos. La década de 1930 en San Carlos de Bariloche”, en *9º Congreso Argentino y 4º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*, La Plata, 2011.

### **Leyes, documentos y folletos históricos, circulares y revistas educativas, notas periodísticas, Planes y Programas de estudio.**

- AA.VV.: “Los ‘gironi’ del Club de Esgrima”, en revista *Caras y Caretas*, año 4, n° 161, s/n, 1901.
- AA.VV.: “La escuela normal de educación física”, en *Diario La Prensa*, 04/09/1925.

- AA.VV.: “Intervenciones de Diputados de la Nación en el debate de la ley de Defensa de la Nación (Ley 7029) realizado el 27 de junio de 1910”, en *Revista Pensamiento Penal*, edición 30, 02/05/2006.
- Aguirre, Armando: “Pioneros del deporte argentino”, en *Diario La Reforma*, General Pico, 19/10/1988.
- Aguirre, Armando: “Fomento de la cultura física y el deporte”, en *Diario La Reforma*, General Pico, 6 y 7/12/1988.
- Alexander, Abel: “Batallones escolares argentinos”, en *Diario Clarín*, 21/09/2011.
- Argentina: *Ley nº 1.420 de Educación Común*, aprobada el 8 de Julio de 1884.
- Argentina: *Reglamento para el Tiro al Blanco en el Ejército Argentino*, Edición Oficial, Buenos Aires, 1890.
- Argentina: *Registro Nacional de la República Argentina*, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, Buenos Aires, 1898.
- Argentina: *Registro Nacional de la República Argentina*, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, Buenos Aires, 1900.
- Argentina: *I Ejercicios Físicos: curso para maestros, II Trabajo Manual: curso para maestros*, publicación oficial, Buenos Aires, 1901a.
- Argentina: *Reglamento de la Escuela Normal de Tiro*, Publicación Oficial, Imprenta y Litografía “La Buenos Aires”, Buenos Aires, 1901b.
- Argentina: *Compilación de Leyes, Decretos, Reglamentos, informes y resoluciones concernientes a la instrucción primaria y normal en la República Argentina*, Compañía Sud-Americana, Buenos Aires, 1902.
- Argentina: *Manual militar para la instrucción de tiro y gimnasia en los polígonos e institutos de enseñanza secundaria*, Establecimiento Tipográfico Roma, Buenos Aires, 1906.
- Argentina: *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados*, Establecimiento Tipográfico “El Comercio”, Buenos Aires, 1908.
- Argentina: *Tratamiento en la Honorable Cámara de Diputados del Proyecto de Ley 9.040: Asimilación de los Maestros de Gimnasia y Esgrima*, presentada el 10/09/1912, sancionada por Diputados el 10/10/1912 y rechazada por el Poder Ejecutivo el 14/10/1912, Archivo Diputados Nacionales, Buenos Aires, 1912a.
- Argentina: “Ley nº 9.040 (vetada): Asimilación militar a los maestros de gimnasia y esgrima del ejército”, en *Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores de la Nación*, p. 250, 1912b.
- Argentina: “Organización y fomento de la educación física (Pedro Antonio Moreno)”, en *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación*, pp. 2651-2653, 1923.
- Argentina: *Mensaje reproduciendo el Proyecto de Ley Orgánica de la Educación Física*, Archivo Diputados Nacionales, Comisión: Instrucción Pública, Buenos Aires, 1927.
- Argentina: “Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II: memorias sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934”, *Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, 1938.
- Argentina [REFTA]: *Reglamento de Educación Física para Todas las Armas (R.R.M. 45)*, 1955.
- Argentina: “Profesorado de Educación Física”, en *Serie Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares*, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2009.

- Asociación de Profesores de Educación Física [APEF]: “Observaciones al proyecto de Creación de una Dirección de Tiro y Gimnasia”, en *Archivo Diputados Nacionales*, Comisión: Guerra, 23/09/1912.
- Asociación de Profesores de Educación Física [APEF]: “Observación al despacho sobre ‘Organización de la Educación Física y Creación de Gimnasios Públicos’”, en *Archivo Diputados Nacionales*, Comisión: Instrucción Pública, 16/10/1923.
- Ateneo Argentino de Educación Física [AAEF]: *Estatutos*, Buenos Aires, 1931a.
- Ateneo Argentino de Educación Física [AAEF]: *Flos Vitae*, Revista del Ateneo Argentino de Educación Física, Buenos Aires, nº 1, 1931b.
- Bard, L. y Uriburu, F. (h): “Creación de la Comisión Nacional de Educación Física”, en *Archivo Diputados Nacionales*, Comisión: Instrucción Pública, 17/06/1924.
- Beláustegui, Luis: *Memoria presentada al Congreso Nacional por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública Dr. Luis Beláustegui*, Tomo II “Instrucción pública”, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, Buenos Aires, 1898.
- Bianchi, Carlos: “Arsenio Thamier (1873-1949). Espíritu y Gestión Deportiva”, en *Centro de Documentación, Investigación y Referencia Histórica-Deportiva [CDIRHD]*, nº 2, 2007.
- Borghelli, Tomás: *Manual de instrucción. Programa y apuntes de clases teórico-prácticas de gimnasia metodizada para los boys-scouts argentinos*, Buenos Aires, 1928.
- Canessa, Guillermo: “Sarmiento y la Educación Física”, en *Boletín de Educación Física*, Santiago de Chile, año XII, nº 49, pp. 6-12, 1946.
- Club de Gimnasia y Esgrima: *Nómina de Socios*, Imprenta Industrial Itter, Buenos Aires, 1899.
- Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires [CGEPBA]: *Actas*, 16/05/1911; 29/05/1912; 14/08/1912.
- Consejo Nacional de Educación Física [CNEF]: *Apéndice del manual de gimnasia educativa y juegos para la enseñanza y aplicación de la Gimnasia Educativa Femenina*, 1949a.
- Consejo Nacional de Educación Física [CNEF]: *Gimnasia compensatoria en el aula*, 1949b.
- del Barco, Jerónimo: “Reorganización del Instituto Nacional Superior de Educación Física”, en *Archivo Diputados Nacionales*, Comisión: Instrucción Pública, 27/09/1917.
- Demeny, George (Secretario General del Congreso Internacional de Educación Física): *Congrès International de l’éducation physique. Exposition Universelle Internationale de 1900*, Ministerio de Comercio, de la Industria y de Comunicación, Imprimerie nationale, París, 30 de Agosto al 6 de Septiembre de 1900.
- Dirección General de Educación Física [DGEF]: *Instituto Nacional de Educación Física “General Belgrano”. Normas de ingreso y permanencia*, Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires, 1958.
- Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires [DGEPBA]: *Educación Física. Sistema Argentino. Manual teórico-práctico del maestro de la escuela primaria*, Taller de Impresiones Oficiales, La Plata, 1913.
- Dirección General de Plazas de Ejercicios Físicos [DGPEF]: *Primer Ciclo de Conferencias*, Municipalidad de La Plata, 1935.
- Dirección General de Tiro y Gimnasia [DGTG]: *Memoria de 1909*, Establecimiento Tipográfico Carbone, Buenos Aires, 1910.
- Dirección General de Tiro y Gimnasia [DGTG]: *Memorándum sobre la institución del tiro*, Establecimiento Gráfico Centenario, Buenos Aires, 1912a.

- Dirección General de Tiro y Gimnasia [DGTG]: *Tiro de Guerra, año 1911*, Kraft, Buenos Aires, 1912b.
- Dirección General de Tiro y Gimnasia [DGTG]: *Método de Cultura Física*, Inspección de Gimnasia y Esgrima, Buenos Aires, 1934.
- Dirección General de Tiro y Gimnasia [DGTG]: *Gimnasia Metodizada. Cartilla Programa*, Inspección de Gimnasia y Esgrima, Buenos Aires, 1938.
- Erdociaín, Luis: “Club del Progreso. Un club en el que se gestó la Generación del ‘80”, en *Centro de Documentación, Investigación y Referencia Histórica-Deportiva [CDIRHD]*, n° 19, 2009.
- Erdociaín, Luis: “Asociación Cristiana de Jóvenes - YMCA”, en *Centro de Documentación, Investigación y Referencia Histórica-Deportiva [CDIRHD]*, n° 23, 2010a.
- Erdociaín, Luis: “La Sociedad Sportiva”, en *Centro de Documentación, Investigación y Referencia Histórica-Deportiva [CDIRHD]*, n° 26, 2010b.
- Erdociaín, Luis: “Club Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires”, en *Centro de Documentación, Investigación y Referencia Histórica-Deportiva [CDIRHD]*, n° 37, 2011.
- Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército Argentino [EGEEA]: *Plan de Estudios. Curso Completo*, inédito, 1933.
- Forgione, José: “Apuntes para una historia de la instrucción primaria nacional de 1905 a 1930”, en *La escuela moderna. Revista pedagógica y administrativa de primera enseñanza*, Madrid, año 40, n° 468, 1930.
- Fresco, Manuel y Noble, Roberto: *Reforma educacional de Buenos Aires*, Taller de impresiones Oficiales, La Plata, 1937.
- Gallardo, Carlos: *La Dirección Técnica de las Plazas de Ejercicios Físicos. Ideas fundamentales*, Buenos Aires, 1919.
- Guasch Leguizamón: “Educación Física. Proyecto de Ley”, en *Archivo Diputados Nacionales*, Comisión: Instrucción Pública, 26/06/1909.
- Guasch Leguizamón: “Creación de un Instituto Nacional Superior de Educación Física en la Capital de la República”, en *Archivo Diputados Nacionales*, Comisión: Instrucción Pública, 31/07/1911.
- Guillot, Víctor: “Educación Física obligatoria”, en *Archivo Diputados Nacionales*, Comisión: Instrucción Pública, 07/05/1937.
- Instituto Nacional Superior de Educación Física [INSEF]: *Colación de grados de 1923*, publicación costeadas por los profesores egresados, Buenos Aires, 1923.
- Instituto Nacional Superior de Educación Física [INSEF]: *Contribuciones a la Documentación e Investigación de las Ciencias del Deporte*, Volumen I, 80 aniversario, Buenos Aires, 1986.
- Miguez, Edgardo: “Asociación Nacional de Cultura Física”, en *Archivo Diputados Nacionales*, Comisión: Instrucción Pública, 20/07/1920.
- Miguez, Edgardo: “Asociación Nacional de Cultura Física”, en *Archivo Diputados Nacionales*, Comisión: Instrucción Pública, 26/07/1922.
- Miguez, Edgardo: “Asociación Nacional de Cultura Física”, en *Archivo Diputados Nacionales*, Comisión: Instrucción Pública, 12/08/1924.
- Ministerio de Cultura y Educación [MCE]: *Evolución de los salarios docentes: 1906-1975*, Buenos Aires, 1976.

- Ministerio de Educación y Justicia [MEyJ]: *Diem Carl y Liselott*, publicación oficial de la “Dirección General de Educación Física”, Buenos Aires, 1961.
- Ministerio de Guerra [MdG]: *Cartilla para la instrucción de tiro y gimnasia en los polígonos e institutos de enseñanza de la República*, Impresiones del Arsenal Principal de Guerra, Buenos Aires, 1905.
- Ministerio de Guerra [MdG]: *Reglamento para la instrucción de tiro y gimnasia en los polígonos e institutos de enseñanza*, Impresiones del Arsenal Principal de Guerra, Buenos Aires, 1906.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública [MJeIP]: *Enseñanza y Educación Física. Instrucción militar y tiro al blanco*, publicación oficial, Imprenta Darqui, Buenos Aires, 1905.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública [MJeIP]: *Despacho de la Comisión Técnica de Educación Física*, publicación oficial, Buenos Aires, 1924.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública [MJeIP]: *Creando la Dirección de Educación Física*, Decreto n° 6446, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, Buenos Aires, 1938a.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública [MJeIP]: *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina*, Dirección General de Informaciones y Biblioteca, Buenos Aires, año I, n° 4, 1938b.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública [MJeIP]: *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina*, Dirección General de Informaciones y Biblioteca, Buenos Aires, año II, n° 6, 1939a.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública [MJeIP]: *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina*, Dirección General de Informaciones y Biblioteca, Buenos Aires, año II, n° 7, 1939b.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública [MJeIP]: *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Argentina*, Dirección General de Informaciones y Biblioteca, Buenos Aires, año III, n° 11, 1940a.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública [MJeIP]: *Educación Física. Instrucciones*, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1940b.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública [MJeIP]: *Recopilación de Circulares. Dirección General de Educación Física, años 1938-1941*, Buenos Aires, 1943.
- Ministerio de Marina [MdM]: *Instrucciones para gimnasia sin aparatos*, Talleres Gráficos de la D. G. A., Buenos Aires, 1926.
- Moreno, Rodolfo (h): “Proyecto de Ley creando la Asociación Nacional de Educación Física”, en *Archivo Diputados Nacionales*, Comisión Instrucción Pública, 12/07/1918.
- Morrogh Bernard, Juan Francisco: “Creación de la Dirección Civil de Tiro y Educación Física como organismo independiente del Ministerio de Guerra”, en *Archivo Diputados Nacionales*, Comisión: Guerra y Marina, 18/07/1940.
- Mouchet, Enrique: “Ley orgánica de Educación Física”, en *Archivo Diputados Nacionales*, Comisión: Instrucción Pública, 06/06/1935.
- Munilla, E. y Portela, F.: “El tiro de guerra en la República Argentina”, en *Censo General de Educación*, Talleres de Publicaciones de la Oficina Meteorológica Argentina, Buenos Aires, pp. 43-90, 1910.
- Pizzurno, Pablo: “Deficiencias de la educación argentina. Educación Física”, en *Revista La Educación*, año 13, n° 280-281, pp. 94-95, 1898.

- Pizzurno, Pablo: *Enseñanza secundaria y normal. Informe correspondiente a 1901-1902*, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, Buenos Aires, 1902.
- Pizzurno, Pablo: “La educación común en Buenos Aires”, en *Censo General de Educación*, Talleres de Publicaciones de la Oficina Meteorológica Argentina, Buenos Aires, pp. 439-516, 1910.
- Provincia de Buenos Aires [PBA]: *Organización deportiva de la Provincia de Buenos Aires. Decreto n° 323 del 8 de agosto de 1922*, Taller de Impresiones Oficiales, La Plata, 1922.
- Provincia de Buenos Aires [PBA]: *Diario de sesiones de la Honorable Cámara de Diputados. Año 1922*, Taller de Impresiones Oficiales, La Plata, 1923.
- Provincia de Buenos Aires [PBA]: *Diario de sesiones de la Honorable Cámara de Diputados. Año 1923*, Taller de Impresiones Oficiales, La Plata, 1924.
- Provincia de Buenos Aires [PBA]: *Diario de sesiones de la Honorable Cámara de Diputados. Año 1924*, Taller de Impresiones Oficiales, La Plata, 1925.
- Provincia de Buenos Aires [PBA]: *Diario de sesiones de la Honorable Cámara de Diputados. Año 1925*, Taller de Impresiones Oficiales, La Plata, 1926a.
- Provincia de Buenos Aires [PBA]: *Registro Oficial de la Provincia de Buenos Aires*, Taller de Impresiones Oficiales, La Plata, 1926b.
- Provincia de Buenos Aires [PBA]: *Decreto n° 229/36. Creación de la Dirección General de Educación Física y Cultura de la Provincia de Buenos Aires*, Manuel Fresco y Roberto Noble, La Plata, 21/07/1936.
- Provincia de Buenos Aires [PBA]: *Diario de sesiones de la Honorable Cámara de Diputados. Año 1936*, Taller de Impresiones Oficiales, La Plata, 1937.
- Provincia de Buenos Aires [PBA]: *Ley n° 4653: Creación de la Dirección General de Educación Física y Cultura de la Provincia de Buenos Aires e Instituto Provincial de Arte*, Manuel Fresco y Roberto Noble, La Plata, 04/01/1938a.
- Provincia de Buenos Aires [PBA]: *Memoria del Ministerio de Gobierno*, Tomo V, Taller de Impresiones Oficiales, La Plata, 1938b.
- Provincia de Buenos Aires [PBA]: *Diario de sesiones de la Honorable Cámara de Diputados. Año 1937*, Taller de Impresiones Oficiales, La Plata, 1938c.
- Provincia de Buenos Aires [PBA]: *Diario de sesiones de la Honorable Cámara de Diputados. Año 1938*, Taller de Impresiones Oficiales, La Plata, 1939.
- Provincia de Buenos Aires [PBA]: *Diario de sesiones de la Honorable Cámara de Diputados. Año 1939*, Taller de Impresiones Oficiales, La Plata, 1940.
- Provincia de Buenos Aires [PBA]: *Decreto n° 13055/45. Crea la Dirección General de Cultura*, La Plata, 13/08/1945.
- Revista del Círculo Militar [RCM]: “Escuela de Militar de Gimnasia y Esgrima”, en *Revista del Club Militar*, Buenos Aires, Imp. del E. M. G. del Ejército, año I, Tomo I, n° 2, pp. 130-134, 1900.
- Riu, Francisco: “Consejo Nacional de Educación Física”, en *Archivo Diputados Nacionales*, Comisión: Instrucción Pública, 13/09/1916.
- Riu, Francisco: “Consejo Nacional de Educación Física”, en *Archivo Diputados Nacionales*, Comisión: Instrucción Pública, 29/05/1918.
- Roca, Julio Argentino (h): “Consejo Nacional de Educación Física”, en *Archivo Diputados Nacionales*, Comisión: Instrucción Pública, 20/08/1913.



- Romero Brest, Enrique: "Evolución de la Educación Física en la Escuela Argentina", en *Censo General de Educación*, Talleres de Publicaciones de la Oficina Meteorológica Argentina, Buenos Aires, pp. 363-416, 1910.
- Romero Brest, Enrique: *Discursos pronunciados por el Director General de la Confederación Nacional del Magisterio*, Imprenta Europea de Rosas, Buenos Aires, 1914.
- Scharagrodsky, Pablo: "Nuestra educación física tiene raíz militar: había que controlar los cuerpos", entrevista por Claudio Martyniuk en *Clarín*, 28/05/2010.
- Secretaria de Estado de Cultura y Educación [SECE]: *Institutos Nacionales de Educación Física. Normas de ingreso y permanencia*, Administración de Educación Física, Deportes y Recreación, Buenos Aires, 1967.
- Sociedad Amigos de la Educación Física [SAEF]: *Estatutos*, Talleres Gráficos Contreras y Sanz, Buenos Aires, 1920.
- Sociedad Amigos de la Educación Física [SAEF]: *Memoria correspondiente al 14° ejercicio (1933-1934)*, Buenos Aires, 1934.
- Stigliano, Paulina: "Educación física", en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, Tomo VI, nº 16, pp. 85-96, 1909.
- Susan, J. y Ortíz de Zárate, M.: "Creación de la Dirección Nacional de Educación Física", en *Archivo Diputados Nacionales*, Comisión: Instrucción Pública, 27/09/1939.
- Vázquez, Ofelia: "Bases científicas de la educación física", en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, Tomo VII, nº 19, pp. 103-111, 1910.
- Vivanco, Ponciano: *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Años 1904-1905*, Kraft, Buenos Aires, 1907.
- Vivanco, Ponciano: "Concursos de cultura física bajo la administración de la Sociedad Sportiva Argentina", en *Archivo Diputados Nacionales*, Comisión: Instrucción Pública, 31/08/1908.
- Zubiaur, José Benjamín: *Excursiones escolares*, La Velocidad, Paraná, 1897.

### **Revista *El Monitor de la Educación Común* (abreviatura: *EMEC*):**

- AA.VV.: "Congreso pedagógico", en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 3, nº 41, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 26-31, 1883.
- AA.VV.: "La utilidad de la gimnástica", en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 3, nº 59, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 593-594, 1884.
- AA.VV.: "La higiene en la escuela", en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 9, nº 125, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 193-198, 1888.
- AA.VV.: "Noticias", en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 11, nº 199, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 196-197, 1891.
- AA.VV.: "Conferencias Pedagógicas. Sección doctrinal", en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 12, nº 229, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 196-197, 1896.
- AA.VV.: "Noticias", en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 18, nº 302, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 89-96, 1898.
- AA. VV.: "El aparato gimnástico 'Grip Dumn-Bell'", en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 21, nº 335, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 867-871, 1901.
- AA. VV.: "Nombrando un inspector honorario de educación física en la capital federal", en *Revista El Monitor de la Educación Común*, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, p. 520, 1907.

- Berra, Francisco: "Sesión de clausura: mayo 8 de 1882. Declaraciones del Congreso Pedagógico Internacional", en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 3, n° 59, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 615-618, 1884.
- Cabeza, Joaquín: "Educación Física", en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 13, n° 252, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 1090-1092, 1894.
- Cantilo, José Luís: "Un problema moderno", en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 29, n° 460, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 69-77, 1911.
- Fitz Simon, Santiago y Pizzurno, Pablo: "El trabajo manual", en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 16, n° 273, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 579-585, 1896.
- Megy, María Luisa: "La educación física en las escuelas primarias", en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 32, n° 490, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 14-26, 1913.
- Olivé, Emilio: "Conferencias Pedagógicas Doctrinales", en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 12, n° 236, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 363-381, 1893.
- Peralta, Jerónimo: "La pedagogía de la educación física en el sistema de Locke", en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 34, n° 516, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 412-420, 1915.
- Pizzurno, Pablo: "El trabajo manual educativo" en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 11, n° 217, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 406-407, 1892.
- Pizzurno, Pablo: "El Instituto Nacional Superior de Educación Física" en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 33, n° 504, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 399-414, 1914.
- Pizzaro, M. y Sarmiento, D.: "Congreso pedagógico [sic]", en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 1, n° 3, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 82-85, 1881.
- Pourteau, Salustiano: "Educación Física", en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 16, n° 278, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 818-828, 1896.
- Pourteau, Salustiano: "Breves reflexiones sobre educación física" en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 19, n° 316, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 757-758, 1899.
- Romero Brest, Enrique "Concepto moderno de la Educación Física. Conferencia inaugural del Curso de Ejercicios Físicos", en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 15, n° 385, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 851-877, 1905.
- Romero Brest, Enrique "Desarrollo de una clase de ejercicios físicos", en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 15, n° 387, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 641-663, 1905.
- Romero Brest, Enrique "Organización general de la enseñanza física", en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 15, n° 389, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 395-404, 1905.
- Romero Brest, Enrique "Organización del concurso de educación física", en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 15, n° 391, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 92-104, 1905.
- Romero Brest, Enrique "La reforma de la educación física en la escuela secundaria", en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 18, n° 419, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 348-362, 1907.

- Romero Brest, Enrique “Orientación científica de la cultura física”, en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 18, nº 434, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 290-303, 1909.
- Romero Brest, Enrique “Educación Física. Como mejorarla en nuestras escuelas”, en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 35, nº 537, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 95-99, 1917.
- Romero Brest, Enrique “Conceptos de ética profesional”, en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 36, nº 539, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 106-110, 1917.
- Romero Brest, Enrique “Mediciones antropométricas. Resultados de las primeras investigaciones realizadas en el laboratorio de Antropometría de la Plaza de Ejercicios Físicos del C.E. VI”, en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 41, tomo 86, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 46-71, 1923.
- Rossotti, José: “Educación Física”, en *El Monitor de la Educación Común*, año 4, nº 64, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires pp. 99-102, 1884.
- Ruiz, Rafael: “Discurso: pronunciado por el doctor Rafael Ruiz de los Llanos el día 5 de Noviembre de 1907, con motivo de la inauguración de la Plaza de Ejercicios Físicos en Belgrano”, en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 28, nº 419, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 281-285, 1907.
- Zubiaur, José Benjamín: “Cartas del Doctor Zubiaur al Director del Monitor de la Educación”, en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 11, nº 161, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 18-22, 1889.
- Zubiaur, José Benjamín: “Los juegos olímpicos en la exposición de San Luís”, en *Revista El Monitor de la Educación Común*, año 24, nº 376, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pp. 1032-1033, 1904.

### **Revista Tiro Nacional Argentino (abreviatura: RTNA):**

- AA.VV.: “Dirección General de Tiro y Gimnasia. Memoria de 1909”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 1, nº 1, pp. 6-7, 1910.
- AA.VV.: “Dirección General de Tiro. Cómo inició sus funciones”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 1, nº 2, pp. 60-63, 1910.
- AA.VV.: “La instrucción militar en los Colegios”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 6, nº 59, pp. 120-121, 1915.
- AA.VV.: “Enseñanza militar en las escuelas”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 6, nº 62, pp. 211-213, 1915.
- AA.VV.: “La instrucción militar en las escuelas”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 6, nº 65-66, pp. 307-308, 1915.
- AA.VV.: “Batallones escolares. Conveniencia de su organización”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 7, nº 70, pp. 51-52, 1916.
- AA.VV.: “Organización y fomento de la educación física en todo el territorio de la República. Importante proyecto de ley”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 14, nº 157-158, pp. 320-322, 1923.
- AA.VV.: “Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 17, nº 195-196, p. 980, 1926.

- AA.VV.: “Fallecimiento del General de División don José E. Rodríguez”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 19, n° 209-210-211, pp. 1178-1180, 1928.
- AA.VV.: “Visita del Ministro de Guerra a la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 21, n° 267, pp. 50-51, 1932.
- AA.VV.: “En la Escuela de Gimnasia y Esgrima”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 24, n° 269, pp. 40-41, 1933.
- AA.VV.: “La educación física en los establecimientos de enseñanza”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 22, n° 279, p. 1, 1933.
- AA.VV.: “Nuevo Director General de Tiro y Gimnasia”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 23, n° 282, p. 7, 1934.
- AA.VV.: “Inauguración de la temporada oficial de tiro”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 23, n° 285, pp. 5-8, 1934.
- AA.VV.: “Dirección General de Tiro y Gimnasia. 29° Aniversario de su creación”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 23, n° 285, p. 9, 1934.
- AA.VV.: “Directivas para los instructores de tiro y gimnasia”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 23, n° 285, pp. 55-56, n° 286, pp. 47-50, n° 287, pp. 10-12, n° 288, pp. 7-8, n° 289, pp. 7-8, n° 290, pp. 10-12, 1934.
- AA.VV.: “Esgrima en el Círculo Militar”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 23, n° 285, pp. 67-69, 1934.
- AA.VV.: “Esgrima. Círculo Militar”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 23, n° 289, p. 50, 1934.
- AA.VV.: “Campeonato de la Bandera”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 23, n° 290, pp. 18-29, 1934.
- AA.VV.: “Confederaciones Argentina de Deportes”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 23, n° 291, p. 87, 1934.
- AA.VV.: “Marcando rumbos”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 24, n° 294, 1935.
- AA.VV.: “Decretos y disposiciones relativas a la instrucción de tiro y gimnasia”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 24, n° 295, pp. 32-33, 1935.
- AA.VV.: “Dirección General de Tiro y Gimnasia. XXX aniversario de su creación”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 24, n° 297, pp. 16-17, 1935.
- AA.VV.: “Tiro y Gimnasia. Beneficios que reporta a la juventud”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 25, n° 297, p. 18, 1935.
- AA.VV.: “Director General de Tiro y Gimnasia General de Brigada Don Adolfo Arana”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 24, n° 299, p. 10, 1935.
- AA.VV.: “Interesante fue la fiesta infantil del Instituto Nacional de Educación Física”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 25, n° 304, p. 53, 1935.

- AA.VV.: “Propulsores del tiro ciudadano. General Don Eduardo Munilla”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 25, n° 305, p. 4, 1936.
- AA.VV.: “Así se engrandece la Patria”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 25, n° 308, p. 38, 1936.
- AA.VV.: “Propaganda de la DGTG”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 25, n° 308, p. 39, 1936.
- AA.VV.: “Propaganda de la DGTG”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 25, n° 310, 1936.
- AA.VV.: “Memoria de la Dirección General de Plazas de Ejercicios Físicos de la Municipalidad de La Plata”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 25, n° 308, p. 44, 1936.
- AA.VV.: “Educación física y moral en la niñez”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 25, n° 312, pp. 43-45, 1936.
- AA.VV.: “Curso de Repetidores de Educación Física en La Plata”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 26, n° 317, pp. 38-41, 1937.
- AA.VV.: “Inauguración de la Primera Plaza de Ejercicios Físicos en La Plata”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 26, n° 320, pp. 36-42, 1937.
- AA.VV.: “Dirección General de Tiro y Gimnasia. XXXII Aniversario de su creación”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 26, n° 321, pp. 6-8, 1937.
- AA.VV.: “Sintética historia de la esgrima en nuestro país”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 26, n° 322, pp. 40-41, 1937.
- AA.VV.: “Ha sido creado el Consejo Nacional de Educación Física”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 26, n° 322, p. 42, 1937.
- AA.VV.: “Dirección General de Plazas de Ejercicios Físicos La Plata”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 26, n° 322, pp. 43-50, 1937.
- AA.VV.: “Comentarios de la prensa”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 26, n° 323, pp. 57-58, 1937.
- AA.VV.: “Inauguración de los cursos de educación física en la Provincia de Buenos Aires”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 26, n° 324, p. 58, 1937.
- AA.VV.: “Iniciación de los exámenes del Curso de Repetidores”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 26, n° 327, pp. 49-50, 1937.
- AA.VV.: “En la escuela debe ser implantada la Educación Física”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 26, n° 327, pp. 51-52, 1937.
- AA.VV.: “Cumpliendo con la máxima de Juvenal”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 28, n° 329, pp. 26-27, 1938.
- AA.VV.: “Educación Física femenina”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 28, n° 329, pp. 32-33, 1938.

- AA.VV.: “La última carta de Sarmiento”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 28, n° 330, pp. 45-46, 1938.
- AA.VV.: “Dirección General de Educación Física y Cultura de la Provincia”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 28, n° 330, p. 47, 1938.
- AA.VV.: “Concurso de gimnasia en aparatos para maestros y ayudantes de gimnasia y esgrima”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 28, n° 332, p. 29, 1938.
- AA.VV.: “Tiro y Gimnasia. Beneficios que reporta a la juventud”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 28, n° 333, p. 16, 1938.
- AA.VV.: “Día del soldado y entrega de diplomas a los repetidores de educación física”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 29, n° 338, pp. 7-10, 1938.
- AA.VV.: “Retiro del Maestro de Gimnasia y Esgrima Principal, D. Horacio Levene”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 29, n° 341, p. 7, 1939.
- AA.VV.: “Eugenio Pini ha muerto”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 29, n° 341, p. 8, 1939.
- AA.VV.: “General de División D. Adolfo Arana”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 29, n° 342, pp. 3-5, 1939.
- Abecasis, Raúl: “Puntos de vista higiénicos y fisiológicos para la Educación Física en los niños”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 25, n° 298, p. 73, 1935.
- Amavet, Alejandro: “La Educación Física y el Deporte”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 23, n° 266, pp. 1-2, 1932.
- Arana, Adolfo: “Por la difusión del tiro y la gimnasia”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 23, n° 286, 1934.
- Arana, Adolfo: “Discurso del Director General de Tiro y Gimnasia”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 25, n° 302, pp. 15-16, 1935.
- Arana, Adolfo: “Propaganda radiada sobre Tiro Ciudadano y Cultura Física”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 27, n° 317, pp. 56-57, 1937.
- Arana, Adolfo: “En la escuela debe ser implantada la educación física”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 27, n° 327, pp. 51-52, 1937.
- Ataide, Héctor: “La gimnasia y sus efectos fisiológicos”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 25, n° 294, 1935.
- Borghelli, Samuel: “Observaciones de carácter técnico que me ha merecido el libro ‘El sentido espiritual de la Educación Física’ del Doctor Enrique Romero Brest”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 29, n° 338, 1938.
- Calcagno, Andrés: “El deporte como formación moral”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 28, n° 335, pp. 62-63, 1938.
- Castellanos, Joaquín: “Las armas educan”, en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 4, n° 35, pp. 100-101, 1913.

- Cristiani, Roberto: "Juan Bay (padre). Bosquejo biográfico", en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 30, n° 350, pp. 16-18, 1939.
- Diem, Carl: "Cuestiones de organización y técnica", en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 24, n° 307, pp. 44-48, 1936.
- Gallo Calderón, Julio: "Los valores de la gimnasia sueca", en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 23, n° 267, pp. 37-38, 1932.
- Gallo Calderón, Julio: "Los alcances morales de la Educación Física", en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 25, n° 302, pp. 43-44, 1935.
- Gallo Calderón, Julio: "La recreación", en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 28, n° 333, pp. 76-78, 1938.
- Gallo Calderón, Julio: "Los juegos y deportes en la niñez", en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 27, n° 335, pp. 66-69, 1938.
- Levene, Horacio: "Manual de procedimiento para el duelo", en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 22, n° 277 y ss., 1933 y 1934.
- Levene, Horacio: "Gimnasia en las escuelas. Sus relaciones con el cerebro – importancia moral", en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 25, n° 296, pp. 48-49, 1935.
- Maligne: "El servicio obligatorio. La educación común. La gimnasia y el tiro", en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 4, n° 41, pp. 403-404, 1913.
- Maligne, Augusto: "Como se viriliza un pueblo. Gimnasia y Tiro", en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 25, n° 299, pp. 81-83, 1935.
- Nigro, Francisco: "La extinguida Escuela de Gimnasia y Esgrima", en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 23, n° 286, pp. 20-21, 1934.
- Pini, Eugenio: "Gimnasia. Los batallones escolares" en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 1, n° 2, pp. 56-57, 1910.
- Ruiz Moreno, Julio: "Enseñanza escolar del tiro", en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 2, n° 7-8, pp. 21-22, 1911.
- Varela, Bernardo: "La gimnasia en las escuelas", en *Revista Tiro Nacional Argentino*, Dirección General de Tiro y Gimnasia, Buenos Aires, año 25, n° 295, 1935.

### **Revista de la Educación Física (abreviatura: REF):**

- AA.VV.: "Editorial: La preparación científica de los profesores de educación física" en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año II, n° 8, Buenos Aires, pp. 65-68, 1910.
- AA.VV. ("La Tribuna"): "Los batallones escolares" en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año IV, n° 1, Buenos Aires, pp. 40-45, 1912.
- AA.VV.: "Curso temporario de ejercicios físicos" en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año VI, n° 3-4, Buenos Aires, pp. 183-189, 1914.
- AA.VV.: "Despacho de la Comisión Técnica" en *Revista de la Educación Física*, Segunda época, año IV, n° 17-18, Buenos Aires, pp. 85-119, 1924.

- AA.VV.: “Plan de Estudios del Instituto Superior de Educación Física” en *Revista de la Educación Física*, Segunda época, año V, nº 21, Buenos Aires, pp. 34-37, 1925.
- AA.VV.: “Un curso intensivo de Educación Física en los conscriptos de la Armada” en *Revista de la Educación Física*, Segunda época, año V, nº 21, Buenos Aires, pp. 38-40, 1925.
- AA.VV.: “Proyecto de organización y reglamentación de la gimnasia y esgrima en la Armada Nacional” en *Revista de la Educación Física*, Segunda época, año V, nº 22-23, Buenos Aires, pp. 68-80, 1925.
- AA.VV.: “Curso de Educación Física en la Armada Nacional” en *Revista de la Educación Física*, Segunda época, año VI, nº 24, Buenos Aires, pp. 140-141, 1926.
- AA.VV.: “Curso de Educación Física en la Armada Nacional” en *Revista de la Educación Física*, Segunda época, año VII, nº 25, Buenos Aires, pp. 187-188, 1927.
- AA.VV.: “Cursos en la Armada Nacional” en *Revista de la Educación Física*, Segunda época, año VIII, nº 26, Buenos Aires, pp. 225-226, 1928.
- Acenarro, Enriqueta: “Estado actual de la Educación Física en la República Argentina” en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año V, nº 2, Buenos Aires, pp. 75-114, 1913.
- Arbo, Albino: “Los batallones escolares” en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año IV, nº 2, Buenos Aires, pp. 74-77, 1912.
- de Azevedo, Fernando: “Papel del moderno profesor de Educación Física”, en *Revista de la Educación Física*, Segunda época, año III, nº 10, Buenos Aires, pp. 90-95, 1923.
- Durán Gauna, Sebastián: “Nota elevada a la Honorable Cámara de Diputados haciendo observaciones al proyecto del señor Diputado Del Valle, sobre Tiro y Gimnasia”, en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año IV, nº 7, Buenos Aires, pp. 358-362, 1912.
- Durán Gauna, Sebastián: “Informe del Curso Temporario de Educación Física”, en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año VII, nº 34, Buenos Aires, pp. 30-35, 1915.
- Durán Gauna, Sebastián: “A propósito de la militarización escolar”, en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año VII, nº 36, Buenos Aires, pp. 136-138, 1915.
- Guasch Leguizamón, Felipe: “La Educación Física”, en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año I, nº 2, Buenos Aires, pp. 84-94, 1909.
- Joan, Teresa: “Influencia de los ejercicios del tronco”, en *Revista de la Educación Física*, Segunda época, año I, nº 4 y ss., Buenos Aires, pp. 179-183, 1922.
- Magnasco, Osvaldo: “Respuesta al Sr. Sebastián Durán Gauna”, en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año IV, nº 7, Buenos Aires, pp. 362-363, 1912.
- Mestroni, Valentín: “Discurso del exalumno Valentín Mestroni”, en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año II, nº 12, Buenos Aires, pp. 297-300, 1910.
- Moreno, Pedro: “Proyecto de Ley organizando la Educación Física en el País”, en *Revista de la Educación Física*, Segunda época, año III, nº 11, Buenos Aires, pp. 152-157, 1923.
- Morrogh Bernard, Juan Francisco: “Proyecto de Ley, presentado al Congreso de la Nación por el Sr. Diputado Nacional D. Juan F. Morrogh Bernard”, en *Revista de la Educación Física*, Segunda época, año 31, nº 361, Buenos Aires, pp. 83-85, 1940.
- Pizzurno, Pablo: “El Instituto Superior Nacional de Educación Física. Su evolución”, en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año VI, nº 3-4, Buenos Aires, pp. 137-153, 1914.
- Roca, Julio Argentino (hijo): “Proyecto de Ley creando el Consejo Nacional de Educación Física” en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año V, nº 3, Buenos Aires, pp. 205-207, 1913.



- Romero Brest, Enrique: "La disminución del ejercicio físico en la escuela primaria" en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año I, nº 1, Buenos Aires, pp. 7-10, 1909.
- Romero Brest, Enrique: "Objeto de la Educación Física" en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año I, nº 1, Buenos Aires, pp. 42-49, 1909.
- Romero Brest, Enrique: "Desarrollo de una clase de ejercicios físicos", en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año I, nº 2, Buenos Aires, pp. 124-128, 1909.
- Romero Brest, Enrique: "La Ley de la Educación Física", en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año I, nº 2, Buenos Aires, pp. 81-83, 1909.
- Romero Brest, Enrique: "Orientación social de la Educación Física", en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año I, nº 2, Buenos Aires, pp. 103-111, 1909.
- Romero Brest, Enrique: "Lugar e importancia de la cultura física en la escuela primaria", en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año I, nº 4, Buenos Aires, pp. 222-239, 1909.
- Romero Brest, Enrique: "Selección de los ejercicios", en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año I, nº 5, Buenos Aires, pp. 315-324, 1909.
- Romero Brest, Enrique: "La educación física y el atletismo" en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año II, nº 9, Buenos Aires, pp. 131-136, 1910.
- Romero Brest, Enrique: "Una amenaza seria para la Educación Física", en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año II, nº 13, Buenos Aires, pp. 323-326, 1910.
- Romero Brest, Enrique: "Los Batallones escolares en el Centenario", en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año II, nº 14, Buenos Aires, pp. 379-384, 1910.
- Romero Brest, Enrique: "Los Batallones escolares", en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año II, nº 15-16, Buenos Aires, pp. 443-447, 1910.
- Romero Brest, Enrique: "Sarmiento", en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año III, nº 1-6, Buenos Aires, pp. 38-42, 1911.
- Romero Brest, Enrique: "Asociación 'Profesores de Educación Física'", en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año III, nº 1-6, Buenos Aires, pp. 43-47, 1911.
- Romero Brest, Enrique: "Los batallones infantiles", en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año III, nº 1-6, Buenos Aires, pp. 49-51, 1911.
- Romero Brest, Enrique: "Aspecto estético de la Educación Física", en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año IV, nº 5, Buenos Aires, pp. 213-218, 1912.
- Romero Brest, Enrique: "Memoria del Instituto Nacional Superior de Educación Física", en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año IV, nº 3, Buenos Aires, pp. 145-156, 1912.
- Romero Brest, Enrique: "La Educación Física en el Congreso Pedagógico Nacional de Córdoba", en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año IV, nº 7, Buenos Aires, pp. 301-303, 1912.
- Romero Brest, Enrique: "Congreso Pedagógico Nacional. Informe elevado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública", en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año V, nº 1, Buenos Aires, pp. 7-17, 1913.
- Romero Brest, Enrique: "El Congreso de Educación Física de París", en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año V, nº 2, Buenos Aires, pp. 71-74, 1913.
- Romero Brest, Enrique: "Ideales del Instituto Nacional de Educación Física", en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año VI, nº 3-4, Buenos Aires, pp. 153-161, 1914.
- Romero Brest, Enrique: "El curso de tercer año del Instituto", en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año VII, nº 34, Buenos Aires, pp. 1-2, 1915.

- Romero Brest, Enrique: "Historia de la Educación Física", en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año VII, nº 34 y ss., Buenos Aires, pp. 23-27, 1915.
- Romero Brest, Enrique: "Relaciones de la Educación Física con la militar en la escuela", en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año VII, nº 36, Buenos Aires, pp. 89-95, 1915.
- Romero Brest, Enrique: "Ecos de la ley de militarización", en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año VII, nº 36, Buenos Aires, pp. 120-129, 1915.
- Romero Brest, Enrique: "Proyecto de ley de enseñanza de la educación física nacional, presentado al Ministerio de Instrucción Pública y al de Guerra", en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año VII, nº 36, Buenos Aires, pp. 129-135, 1915.
- Romero Brest, Enrique: "El proyecto de presupuesto y los profesores de Educación Física", en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año VIII, nº 38, Buenos Aires, pp. 65-70, 1916.
- Romero Brest, Enrique: "Renuncia de nuestro director y de los Profesores del Instituto", en *Revista de la Educación Física*, Segunda época, año I, nº 6, Buenos Aires, p. 344, 1921.
- Romero Brest, Enrique: "Instrucciones impartidas al personal docente para el curso de 1923", en *Revista de la Educación Física*, Segunda época, año III, nº 9, Buenos Aires, pp. 1-20, 1923.
- Romero Brest, Enrique: "Mediciones antropométricas", en *Revista de la Educación Física*, Segunda época, año III, nº 9 y ss., Buenos Aires, pp. 21-38, 1923.
- Romero Brest, Enrique: "Los profesores de Educación Física y el nuevo sistema de promoción", en *Revista de la Educación Física*, Segunda época, año III, nº 10, Buenos Aires, pp. 59-60, 1923.
- Romero Brest, Enrique: "Discurso patriótico", en *Revista de la Educación Física*, Segunda época, año III, nº 10, Buenos Aires, pp. 61-67, 1923.
- Romero Brest, Enrique: "Nota dirigida por el Director del Instituto a S. E., el Señor Ministro de Justicia e Instrucción Pública", en *Revista de la Educación Física*, Segunda época, año IV, nº 15-16, Buenos Aires, pp. 75-83, 1924.
- Romero Brest, Enrique: "Discurso pronunciado por el Dr. E. Romero Brest", en *Revista de la Educación Física*, Segunda época, año XI, nº 36, Buenos Aires, pp. 204-219, 1931.
- Romero Brest, Enrique: "Palabras del Doctor Enrique Romero Brest", en *Revista de la Educación Física*, Segunda época, año XI, nº 36, Buenos Aires, pp. 245-248, 1931.
- Romero Brest, Enrique Carlos: "La ejercitación respiratoria", en *Revista de la Educación Física*, Segunda época, año IV, nº 17 y 18, Buenos Aires, pp. 149-157, 1924.
- Romero Brest, Enrique Carlos: "Propósitos", en *Revista de la Educación Física*, Tercera época, año I, nº 1, Buenos Aires, pp. 1-8, 1936.
- Thamier, Arsenio: "Educación Física militar", en *Revista de la Educación Física*, Primera época, año II, nº 17-18, Buenos Aires, pp. 513-533, 1910.

### **Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires (abreviatura: REBA):**

- AA.VV.: "A propósito de educación física. La Escuela Normal de Educación Física de La Plata", en *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, año LXV, nº 4, La Plata, agosto-octubre, pp. 960-963, 1924.
- Fresco, Manuel: "El poder ejecutivo creó la Dirección General de Educación Física y Cultura de la Provincia", en *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, año LXXVII, nº 3, La Plata, pp. 48-52, 1936.

- Gordon, Manuel: "Apuntes sobre educación física", en *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, año LII, nº 1-7, La Plata, pp. 94-97, 1911.
- Gordon, Manuel: "Educación Física. Sistema Argentino", en *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, año LIII, tomo LX, La Plata, pp. 351-385, abril-junio y ss., 1912.
- Gordon, Manuel: "Rondas escolares. Su génesis y su historia entre nosotros. Bosquejo pedagógico", en *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, año LIV, tomo LXII, La Plata, pp. 46-52, enero-febrero, 1913.
- Gordon, Manuel: "Centros estudiantiles de educación física", en *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, año LV, tomo LXII, La Plata, pp. 588-593, junio-julio, 1914.
- Sasso, N., Noel, A. y Montenegro, A.: "Educación Física", en *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, año LXXXII, nº 3, La Plata, pp. 122-127, 1941.
- Selva, Jorge: "Ejercicios físicos", en *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, tomo IV, nº 1 y 2, La Plata, pp. 45-52, 1905.
- Thamier, Arsenio: "Educación Física. Reflexiones", en *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, tomo V, nº 7, La Plata, pp. 639-641, 1905.

#### **Boletín de Instrucción Pública (abreviatura: *BIP*):**

- Romero Brest, Enrique: "La Educación Física en la escuela secundaria", en *Boletín de Instrucción Pública*, Buenos Aires, año IV, nº 25, pp. 122-129, 1912.
- Romero Brest, Enrique: "Congreso Internacional de Educación Física de París. Informe del delegado argentino, Doctor Enrique Romero Brest", en *Boletín de Instrucción Pública*, Buenos Aires, año V, nº 40, pp. 525-555, 1913.
- Romero Brest, Enrique: "Los batallones escolares", en *Boletín de Instrucción Pública*, Buenos Aires, año V, nº 43, pp. 259-326, 1913.

#### **Revista La Obra (abreviatura *RLO*):**

- AA.VV.: "De la Asociación de Profesores de Educación Física", en *Revista La Obra. Revista de educación, ciencia y letras*, Buenos Aires, Año IV, nº 73, pp. 184-185, 1924.
- AA.VV.: "Lo que debe ser la Educación Física", en *Revista La Obra. Revista de educación, ciencia y letras*, Buenos Aires, Año IV, nº 85, pp. 759-761, 1924.
- AA.VV.: "El carácter de la educación física escolar", en *Revista La Obra. Revista de educación, ciencia y letras*, Buenos Aires, Año IV, nº 85, pp. 761-762, 1924.
- Durante, Nicolás: "Descuido de la educación física", en *Revista La Obra. Revista de educación, ciencia y letras*, Buenos Aires, Año I, nº 20-21, pp. 10-11, 1921.
- Espinosa, F.: "Una protesta de la Asociación de Profesores de Educación Física", en *Revista La Obra. Revista de educación, ciencia y letras*, Buenos Aires, Año IV, nº 84, p. 715, 1924.
- Romero Brest, Enrique: "Un viejo enemigo que renace", en *Revista La Obra. Revista de educación, ciencia y letras*, Buenos Aires, Año I, nº 10, p. 7, 1921.
- Senet, Rodolfo: "Educación Física y Deporte", en *Revista La Obra. Revista de educación, ciencia y letras*, Buenos Aires, Año XIV, nº 252, p. 621, 1934.

#### **Revista *El Deporte y la Vida* (abreviatura: *EDLV*):**

- Alemandri, Próspero: “El buen deportista”, en *El Deporte y la Vida*, publicación conjunta del Comité Olímpico Argentino y de la Confederación Argentina de Deportes, nº 1, pp. 6-7, 1935.
- Alemandri, Próspero: “Los juegos olímpicos”, en *El Deporte y la Vida*, publicación conjunta del Comité Olímpico Argentino y de la Confederación Argentina de Deportes, nº 1, pp. 10-11, 1935.
- Alemandri, Próspero: “La disciplina en el deporte y en la vida”, en *El Deporte y la Vida*, publicación conjunta del Comité Olímpico Argentino y de la Confederación Argentina de Deportes, nº 2, pp. 3-6, 1935.
- Alemandri, Próspero: “El campeón”, en *El Deporte y la Vida*, publicación conjunta del Comité Olímpico Argentino y de la Confederación Argentina de Deportes, nº 2, pp. 6-8, 1935.
- Alemandri, Próspero: “Valor moral de los juegos”, en *El Deporte y la Vida*, publicación conjunta del Comité Olímpico Argentino y de la Confederación Argentina de Deportes, nº 3, pp. 3-6, 1936.
- Alemandri, Próspero: “Los premios en el deporte”, en *El Deporte y la Vida*, publicación conjunta del Comité Olímpico Argentino y de la Confederación Argentina de Deportes, nº 4, pp. 3-6, 1936.
- Alemandri, Próspero: “El espectador”, en *El Deporte y la Vida*, publicación conjunta del Comité Olímpico Argentino y de la Confederación Argentina de Deportes, nº 5, pp. 3-6, 1936.
- Alemandri, Próspero: “El espíritu de solidaridad en el deporte”, en *El Deporte y la Vida*, publicación conjunta del Comité Olímpico Argentino y de la Confederación Argentina de Deportes, nº 6, pp. 4-8, 1936.
- Alemandri, Próspero: “Juegos por equipos”, en *El Deporte y la Vida*, publicación conjunta del Comité Olímpico Argentino y de la Confederación Argentina de Deportes, nº 7, pp. 3-6, 1936.
- Alemandri, Próspero: “El juez en los deportes”, en *El Deporte y la Vida*, publicación conjunta del Comité Olímpico Argentino y de la Confederación Argentina de Deportes, nº 8, pp. 3-6, 1937.
- Alemandri, Próspero: “El diadúmeno”, en *El Deporte y la Vida*, publicación conjunta del Comité Olímpico Argentino y de la Confederación Argentina de Deportes, nº 13, pp. 3-6, 1938.
- Alemandri, Próspero: “El deporte nocturno”, en *El Deporte y la Vida*, publicación conjunta del Comité Olímpico Argentino y de la Confederación Argentina de Deportes, nº 14, pp. 4-5, 1938.
- Grasso, Gofredo: “Función higiénica del deporte”, en *El Deporte y la Vida*, publicación conjunta del Comité Olímpico Argentino y de la Confederación Argentina de Deportes, nº 1, pp. 8-9, 1935.
- Romero Brest, Enrique: “Actividad Deportiva”, en *El Deporte y la Vida*, publicación conjunta del Comité Olímpico Argentino y de la Confederación Argentina de Deportes, nº 1, pp. 3-5, 1935.
- Romero Brest, E., Grasso, G. *et al.*: “Para la cartilla del deportista”, en *El Deporte y la Vida*, publicación conjunta del Comité Olímpico Argentino y de la Confederación Argentina de Deportes, nº 2, pp. 13-15, 1935.

### **Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social (abreviatura *ABEMS*):**

- AA.VV.: “Sección Ateneo de Educación Física. Cambio de Autoridades”, en *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, año I, nº 7, 1933.
- AA.VV.: “VII Congreso de Educación Física de Bruselas”, en *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, año III, nº 47, 1935.

- AA.VV.: “Educación Física y Cultura en la Provincia de Buenos Aires”, en *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, año IV, nº 73, pp. 1-2, 1937.
- AA.VV.: “Con la presencia del gobernador, Dr. Fresco, y ministros del Poder Ejecutivo, se inauguraron los cursos de educación física en las escuelas de la provincia”, en *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, año IV, nº 73, pp. 3-5, 1937.
- Romero Brest, Enrique: “Cuatro palabras por el Dr. Enrique Romero Brest”, en *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, año IV, nº 69, p. 22, 1936.
- Romero Brest, Enrique Carlos: “Organización del Instituto Nacional de Educación Física”, en *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, año III, nº 64, pp. 19-23, 1936.
- Rossi, Arturo: “La Educación Física en los cánones biotipológicos”, en *Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social*, año III, nº 64, pp. 2-18, 1936.

### **Boletín Oficial de la República Argentina (abreviatura BO):**

- República Argentina: “Orden General nº 199 del Estado Mayor del Ejército”, en *Boletín Oficial*, p. 132, 18/07/1897.
- República Argentina: “Orden General nº 287 del Estado Mayor del Ejército”, en *Boletín Oficial*, pp. 120-121, 14/10/1897.
- República Argentina: “Reglamento orgánico para la escuela militar de esgrima”, en *Boletín Oficial*, p. 365, 11/11/1897.
- República Argentina: “Decreto aprobando el reglamento para el ejercicio físico en los Colegios nacionales”, en *Boletín Oficial*, p. 143, 19/04/1898.
- República Argentina: “Nombramiento de una comisión profesional para que estudie los distintos sistemas de educación más aplicable a nuestro sistema”, en *Boletín Oficial*, pp. 3421-3422, 22/07/1900.
- República Argentina: “Modificando el reglamento de la Escuela Militar de Esgrima”, en *Boletín Oficial*, p. 5122, 19/04/1901.
- República Argentina: “Reproducción del Decreto sobre uniformes para los maestros de armas y equitación”, en *Boletín Oficial*, p. 5321, 15/05/1901.
- República Argentina: “Nombramiento para la Escuela Normal de Tiro”, “Aprobando el Reglamento para la Escuela Normal de Tiro” y “Alta de alumnos en la Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima”, en *Boletín Oficial*, p. 5336, 18/05/1901.
- República Argentina: “Aplicación del artículo 34 del Reglamento para el servicio interno a los prebostes”, en *Boletín Oficial*, p. 5546, 12/06/1901.
- República Argentina: “Decreto estableciendo un curso teórico práctico de ejercicios físicos para maestros, que funcionará en la Capital Federal, durante los meses de vacaciones”, en *Boletín Oficial*, pp. 6418-6420, 09/10/1901.
- República Argentina: “Ley sobre servicio militar obligatorio [Ley 4.301 del 6/12/1901]”, en *Boletín Oficial*, pp. 6917-6923, 13/12/1901.
- República Argentina: “Nombrando el personal auxiliar para los cursos especiales de Ejercicios Físicos y de Trabajo Manual, que funcionarán durante el período de vacaciones”, en *Boletín Oficial*, p. 6971, 20/12/1901.
- República Argentina: “Organizando los cursos teórico-prácticos de Ejercicios Físicos para maestros, en las tres Escuelas Normales de la Capital”, en *Boletín Oficial*, pp. 7773-7774, 12/04/1902.

- República Argentina: “Creación de una Escuela de Gimnasia, incorporada a la Escuela de Aplicación de Oficiales”, en *Boletín Oficial*, p. 12871, 26/08/1903.
- República Argentina: “Disponiendo que en lo sucesivo las sociedades de Tiro de la República, dependientes del Ministerio de Guerra, sean asociaciones mixtas de tiro y gimnasia”, en *Boletín Oficial*, pp. 16822-16823, 26/08/1904.
- República Argentina: “Estableciendo cursos prácticos para Profesores de Trabajo Manual, Ejercicios Físicos, Dibujo e Historia Natural”, en *Boletín Oficial*, pp. 18084-18086, 14/11/1904.
- República Argentina: “Acordando viático a los profesores de las provincias que concurran a los cursos temporarios”, en *Boletín Oficial*, p. 19285, 20/01/1905.
- República Argentina: “Estableciendo cursos prácticos para Profesores de Trabajo Manual, Ejercicios Físicos, Dibujo e Historia Natural”, en *Boletín Oficial*, pp. 19053-19054, 06/02/1905.
- República Argentina: “Nombramiento de profesores de la Escuela Militar de Gimnasia y Esgrima”, en *Boletín Oficial*, pp. 19307-19308, 07/02/1905.
- República Argentina: “Prebostes y ayudantes que deben seguir los cursos de la Escuela de Gimnasia y Esgrima”, en *Boletín Oficial*, p. 19474, 20/02/1905.
- República Argentina: “Plan de Enseñanza y Educación Física Nacional”, en *Boletín Oficial*, pp. 19546-19548, 24/02/1905.
- República Argentina: “Plan de Estudios de los Colegios Nacionales y Escuelas Normales”, en *Boletín Oficial*, pp. 19703-19714, 06/03/1905.
- República Argentina: “Regularizando la situación de los Maestros de Gimnasia y Esgrima”, en *Boletín Oficial*, p. 19813, 14/03/1905.
- República Argentina: “Nombramiento de Director General de instrucción de Tiro y Gimnasia” y “Alta y baja de maestros de gimnasia y esgrima”, en *Boletín Oficial*, p. 510, 05/05/1905.
- República Argentina: “Declarando obligatoria la enseñanza del tiro al blanco”, en *Boletín Oficial*, pp. 277-278, 17/07/1905 y pp. 436-437, 26/07/1905.
- República Argentina: “Instructores de tiro y gimnasia”, en *Boletín Oficial*, p. 1136, 01/09/1905.
- República Argentina: “Nombramiento para el curso temporario de Ejercicios Físicos”, en *Boletín Oficial*, p. 151, 11/01/1906.
- República Argentina: “Instalando el curso normal de educación física”, en *Boletín Oficial*, p. 672, 12/02/1906.
- República Argentina: “Reglamento para la instrucción de tiro y gimnasia”, en *Boletín Oficial*, p. 1041, 07/03/1906.
- República Argentina: “Concurso Internacional de Gimnasia y Esgrima”, en *Boletín Oficial*, p. 497, 05/05/1906.
- República Argentina: “Aprobando el manual militar para la instrucción de tiro y gimnasia”, en *Boletín Oficial*, p. 616, 08/05/1906.
- República Argentina: “Concurso de gimnasia y esgrima”, en *Boletín Oficial*, p. 325, 01/03/1907.
- República Argentina: “Acordando una suma para instalación eléctrica en el Curso de Educación Física”, en *Boletín Oficial*, p. 622, 07/05/1907.
- República Argentina: “Implantando la enseñanza de la práctica de la gimnasia militar, complementaria del tiro al blanco, en los Colegios Nacionales y Escuelas Normales de Varones”, en *Boletín Oficial*, p. 758, 15/05/1907.
- República Argentina: “Programa para el examen de admisión de aspirantes a maestros de gimnasia y esgrima”, en *Boletín Oficial*, p. 548, 06/08/1907.

- República Argentina: “Pases”, en *Boletín Oficial*, p. 441, 06/06/1908.
- República Argentina: “Nombramiento de instructores militares en colegios”, en *Boletín Oficial*, p. 536, 13/06/1908.
- República Argentina: “Nombramiento de Instructores de Tiro y Gimnasia en Colegios e Institutos de enseñanza secundaria”, en *Boletín Oficial*, pp. 504-505, 24/03/1909.
- República Argentina: “Escuela Normal de Educación Física”, en *Boletín Oficial*, p. 641, 31/03/1909.
- República Argentina: “Dependencia de la Inspección de Gimnasia y Esgrima”, en *Boletín Oficial*, p. 641, 02/04/1909.
- República Argentina: “Escuela Normal de Educación Física”, en *Boletín Oficial*, p. 346, 15/05/1909.
- República Argentina: “Ley de Defensa Nacional”, en *Boletín Oficial*, pp. 149-150, 08/07/1910.
- República Argentina: “Ley nº 8.871 de Elecciones Nacionales”, en *Boletín Oficial*, pp. 681-688, 26/03/1912.
- República Argentina: “Nombramiento de Profesores y Empleados para diversos establecimientos de enseñanza”, en *Boletín Oficial*, p. 229, 09/05/1912.
- República Argentina: “Código Penal de la Nación”, en *Boletín Oficial*, p. 21, 03/11/1912.
- República Argentina: “Instituto Superior de Educación Física. Ampliación del Plan de Estudios”, en *Boletín Oficial*, p. 389, 28/01/1915.
- República Argentina: “Mensaje del Honorable Consejo sobre ejercicios físicos”, en *Boletín Oficial*, p. 248, 10/09/1923.
- República Argentina: “Baja del Mayor D. Arsenio Thamier”, en *Boletín Oficial*, p. 855, 31/03/1924.
- República Argentina: “Instituto Nacional de Educación Física – Nombrando una comisión para la reforma del plan de estudios”, en *Boletín Oficial*, p. 530, 21/04/1924.
- República Argentina: “Nombramiento del Mayor D. Horacio Levene”, en *Boletín Oficial*, p. 561, 22/04/1924.
- República Argentina: “Instituto Nacional de Educación Física – Ampliando la comisión asesora”, en *Boletín Oficial*, p. 688, 20/05/1924.
- República Argentina: “Acordando a la Escuela de Gimnasia y Esgrima una suma y fijándole una mensualidad para gastos generales durante el año en curso”, en *Boletín Oficial*, p. 81, 04/03/1925.
- República Argentina: “Escuela de Gimnasia y Esgrima. Se fija el racionamiento que se liquidará en efectivo”, en *Boletín Oficial*, p. 771, 26/03/1925.
- República Argentina: “Maestros de Gimnasia y Esgrima. Se especifica cuales son las disposiciones que quedan derogadas sobre la forma en que serán nombrados y reclutados”, en *Boletín Oficial*, p. 932, 31/03/1925.
- República Argentina: “Instituto Nacional Superior de Educación Física. Plan de estudios”, en *Boletín Oficial*, pp. 59-60, 02/04/1925.
- República Argentina: “Reglamento de la Escuela de Gimnasia y Esgrima”, en *Boletín Oficial*, p. 556, 17/04/1925.
- República Argentina: “Pases”, en *Boletín Oficial*, p. 993, 31/12/1928.

- República Argentina: “Decreto creando la Dirección de Educación Física”, en *Boletín Oficial*, pp. 8694-8695, 06/07/1938.
- República Argentina: “Disponiendo un examen físico-médico de los profesores de educación física de la Capital Federal”, en *Boletín Oficial*, p. 3759, 31/03/1939.
- República Argentina: “Instituto Nacional de Educación Física. Sobre iniciación de clases”, en *Boletín Oficial*, p. 3939, 04/04/1939.
- República Argentina: “Decretando que los profesores de Educación Física con título expedido por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, puedan ingresar, a su solicitud, al Cuerpo de Gimnasia y Esgrima del Ejército”, en *Boletín Oficial*, pp. 2-3, 28/12/1943.
- República Argentina: “Creación del Consejo Nacional de Educación Física”, en *Boletín Oficial*, pp. 2-3, 14/11/1947.
- República Argentina: “Apruébase Método de Educación Física”, en *Boletín Oficial*, p. 1, 25/02/1948.
- República Argentina: “Consejo Nacional de Educación Física”, en *Boletín Oficial*, p. 2, 23/03/1948.
- República Argentina: “Delegación a la Lingiada 1949”, en *Boletín Oficial*, p. 1, 03/06/1949.
- República Argentina: “Educación Física Femenina”, en *Boletín Oficial*, p. 4, 05/08/1949.
- República Argentina: “Dependencia del Consejo Nacional de Educación Física y el Instituto Nacional Sanmartiniano”, en *Boletín Oficial*, p. 1, 15/10/1949.
- República Argentina: “Otórganse facultades al Presidente del Consejo Nacional de Educación Física”, en *Boletín Oficial*, p. 8, 13/11/1950.

### **Boletín Militar del Ejército y la Marina de la República Argentina (abreviatura *BM*):**

- República Argentina: “Orden General nº 287”, en *Boletín Militar*, pp. 455-456, 13/10/1897.
- República Argentina: “Personal Militar de la Escuela de Esgrima”, en *Boletín Militar*, p. 527, 30/11/1897.
- República Argentina: “Profesor de Gimnasia”, en *Boletín Militar*, 05/12/1898.
- República Argentina: “Vacaciones de la Escuela Militar de Esgrima”, en *Boletín Militar*, pp. 541-542, 31/12/1898.

### **Recursos web:**

- Albornoz, Oscar: “El fútbol y la Educación Física de la mano de un Correntino. (Dr. Enrique José Romero Brest)” – [www.ceefis.com.ar](http://www.ceefis.com.ar) [fuente consultada el 29 de Septiembre de 2011].
- Albornoz, Oscar: “El prestigioso Profesorado de Educación Física Argentino cumple 100 años. Los 100 Años del Instituto Superior de Educación Física ‘Dr. Enrique Romero Brest’” – [www.portalfitness.com](http://www.portalfitness.com) [fuente consultada el 29 de Septiembre de 2011].
- Banchio, Laura: “La educación según Platón”, en *Luventicus. Academia de Ciencias*, 2004 – <http://www.luventicus.org> [fuente consultada el 13 de Julio de 2011].
- Brailovsky, Daniel: “El cuerpo en la historia: higiene, moral y movimiento. Entrevista a Ángela Aisenstein y Pablo Scharagrodsky”, en *Educared*, 2006 – <http://www.educared.org/global/antes-de-ayer/> [fuente consultada el 13 de Junio de 2012].
- Carvallo, Pablo: “Positivismo y Educación en la era de Roca”, en *Revolución y Contrarrevolución en la Argentina*, Plus Ultra, Buenos Aires, 1965 –



<http://www.abelardoramos.com.ar/positivismo-y-educacion-en-la-era-de-roca> [fuente consultada el 16 de Mayo de 2012].

- Centro de Documentación Histórica sobre Educación Física y Deportes [CFHEFyD] “Dra. Gilda Lamarque de Romero Brest” – <http://www.romerobrest.edu.ar/cdh/> [fuente consultada el 2 de Enero de 2012].
- Club Gimnasia y Esgrima de Buenos Aires – [www.geba.com.ar](http://www.geba.com.ar) [fuente consultada el 29 de Julio de 2011].
- Confederación Argentina de Deportes – [www.cad.org.ar](http://www.cad.org.ar) [fuente consultada el 29 de Septiembre de 2011].
- Colegio Militar de la Nación, Servicio de Educación Física – <http://www.colegiomilitar.mil.ar/2008/profesionales/edfisica.asp> [fuente consultada el 29 de Diciembre de 2011].
- Dallo, Alberto: “Entrevista a Alberto Dallo por Carlos Amoroso” – [www.deportespehuajo.com.ar](http://www.deportespehuajo.com.ar) [fuente consultada el 25 de Julio de 2011].
- Daskal, Rodrigo: “La *Sociedad Sportiva Argentina* y su terreno, historia de una disputa” – [www.historiapolitica.com](http://www.historiapolitica.com) [fuente consultada el 29 de Julio de 2011].
- Daskal, Rodrigo: “La ciudad de Buenos Aires, los clubes y el deporte (1895-1920): un análisis de las políticas públicas y sus debates y tensiones en el seno del Honorable Concejo Deliberante de la ciudad” – [www.historiapolitica.com](http://www.historiapolitica.com) [fuente consultada el 29 de Julio de 2011].
- Giraldes, Mariano: “Las ideas fuera de lugar” – [www.ceefis.com.ar](http://www.ceefis.com.ar) [fuente consultada el 16 de enero de 2012].
- González, María Laura: “Entrevista a María Laura González”, *Diario La Gaceta*, 29/10/2006, versión digital: [www.lagaceta.com.ar](http://www.lagaceta.com.ar) [fuente consultada el 25 de Julio de 2011].
- Instituto Superior de Educación Física n°1 “Dr. Enrique Romero Brest” – <http://www.romerobrest.edu.ar> [fuente consultada el 15 de Agosto de 2011].
- Instituto Superior de Educación Física n°2 “Prof. Federico Williams Dickens” – <http://isef2.caba.infed.edu.ar/sitio/index.cgi> [fuente consultada el 15 de Agosto de 2011].
- Mamonde, Mario: “Perón y la Gimnasia” – [www.ceefis.com.ar](http://www.ceefis.com.ar) [fuente consultada el 16 de enero de 2012].
- Ministerio de Salud de la Provincia de Buenos Aires: “Biografía del Dr. José María Ramos Mejía” – <http://www.ms.gba.gov.ar> [fuente consultada el 5 de Agosto de 2011].
- Página web: “Ex-Alumnos INEF ‘General Manuel Belgrano’” – <http://www.exalumnosinef.com.ar> [fuente consultada el 13 de Agosto de 2012].
- Página web: *Global Legal Information Network* (GLIN) – [www.glin.gov](http://www.glin.gov) [fuente consultada el 13 de Octubre de 2011].
- Página web: [www.proyectosarmiento.com.ar](http://www.proyectosarmiento.com.ar) [fuente consultada el 13 de Julio de 2011].
- Página web: <http://www.ymca.org.ar/historia-en-argentina> [fuente consultada el 25 de Julio de 2011].
- Pallarola, Daniel: “Escuela de Gimnasia y Esgrima de Ejército” – [www.danielpallarola.com.ar](http://www.danielpallarola.com.ar), Marzo de 2004 [fuente consultada el 25 de Julio de 2011].
- Pallarola, Daniel: “El Gral. Adolfo Arana, archienemigo del Dr. Enrique Romero Brest”, en [www.danielpallarola.com.ar](http://www.danielpallarola.com.ar), Octubre de 2008 [fuente consultada el 25 de Julio de 2011].

- Pigna, Felipe: “Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888)”, “Sarmiento entre su civilización y barbarie” y “La Generación del ‘80” en *El historiador* – [www.elhistoriador.com](http://www.elhistoriador.com) [fuente consultada el 13 de Julio de 2011].
- Plutarco: “Cicerón”, en Tomo VI de *Vidas paralelas*, XXIX, versión digital [http://es.wikisource.org/wiki/Vidas\\_paralelas](http://es.wikisource.org/wiki/Vidas_paralelas), traducción del griego por Antonio Ranz Romanillos, 1921 [fuente consultada el 13 de Julio de 2011].
- Saavedra Lamas, Carlos: “Reformas a la ley de educación común”, en *Museo Virtual de la Escuela*, Universidad Nacional de Luján, 1916 – <http://www.unlu.edu.ar/~museo/contenidos/documentos/slamas.htm> [fuente consultada el 1 de Julio de 2012].

## **Bibliotecas consultadas:**

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de La Plata – Biblioteca “Profesor Guillermo Obiols”, calle 48 entre 6 y 7, La Plata, Argentina.

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales – Universidad Nacional de La Plata – Biblioteca “Joaquín V. González”, calle 48 entre 6 y 7, La Plata, Argentina.

Universidad Nacional de La Plata – Biblioteca Pública, Plaza Rocha 137, La Plata, Argentina.

Universidad del Museo Social Argentino – Biblioteca “Emilio Frers”, Av. Corrientes 1723, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Facultad de Medicina – Universidad de Buenos Aires – Biblioteca Central “Juan José Montes de Oca”, Paraguay 2155, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de Buenos Aires – Biblioteca “Profesor Norberto Rodríguez Bustamante”, Marcelo T. de Alvear 2230, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Biblioteca de la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires – Palacio Legislativo Provincial, calle 8 entre 51 y 53, La Plata, Argentina.

Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires “Dr. Ricardo Levene”, Calle 49 N° 588 e/ 6 y 7, Pasaje Dardo Rocha, La Plata, Argentina.

Dirección de Boletín Oficial, Ministerio de Jefatura de Gabinete de Ministros de la Provincia de Buenos Aires, Calle 6 e/ 51 y 53, La Plata, Argentina.

Biblioteca Central del Ejército “General Dr. Benjamín Victorica”, Azopardo 250, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Biblioteca “Dante Alighieri”, Rodríguez Peña 575, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Biblioteca del Congreso de la Nación, Av. Rivadavia 1850, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Biblioteca del Centro de Memória da Educação Física do Esporte e do Lazer – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional – Universidade Federal de Minas Gerais, Av. Presidente Antônio Carlos 6627, Belo Horizonte, Brasil.

Cámara de Diputados de la Nación – Secretaría Parlamentaria – Dirección de Archivo, Publicaciones y Museo, Bartolomé Mitre 2085, 1er. Piso, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Biblioteca Nacional, Agüero 2502, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Biblioteca Nacional del Maestro, Pizzurno 953, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

## Índice de abreviaciones:

[AAEF]	Ateneo Argentino de Educación Física.
[ABEMS]	Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social.
[APEF]	Asociación de Profesores de Educación Física.
[BIP]	Boletín de Instrucción Pública.
[BO]	Boletín Oficial de la República Argentina.
[BM]	Boletín Militar del Ejército y la Marina de la República Argentina.
[CDIRHD]	Centro de Documentación, Investigación y Referencia Histórica-Deportiva.
[CFHEFyD]	Centro de Documentación Histórica sobre Educación Física y Deportes.
[CGEPBA]	Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires.
[CJE]	Comando en Jefe del Ejército.
[CNEF]	Consejo Nacional de Educación Física.
[DGEF]	Dirección General de Educación Física.
[DGEPBA]	Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires.
[DGPEF]	Dirección General de Plazas de Ejercicios Físicos.
[DGTG]	Dirección General de Tiro y Gimnasia.
[EDLV]	Revista <i>El Deporte y la Vida</i> .
[EGEEA]	Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército Argentino.
[EMEC]	Revista <i>El Monitor de la Educación Común</i> .
[INSEF]	Instituto Nacional Superior de Educación Física.
[MCE]	Ministerio de Cultura y Educación.
[MdG]	Ministerio de Guerra.
[MdM]	Ministerio de Marina.
[MEyJ]	Ministerio de Educación y Justicia.
[MJeIP]	Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
[PBA]	Provincia de Buenos Aires.
[RCM]	Revista <i>del Círculo Militar</i> .
[REBA]	Revista <i>de Educación de la Provincia de Buenos Aires</i> .
[REF]	Revista <i>de la Educación Física</i> .
[REFTA]	Reglamento de Educación Física para Todas las Armas (R.R.M. 45).
[RLO]	Revista <i>La Obra</i> .
[RTNA]	Revista <i>Tiro Nacional Argentino</i> .
[SAEF]	Sociedad Amigos de la Educación Física.
[SECE]	Secretaría de Estado de Cultura y Educación.