

Las prácticas corporales expresivas en la formación del profesorado de Educación Física

*Gloria Campomar
Ana Sabrina Mora*

Introducción

En este capítulo proponemos una reflexión respecto al lugar de las prácticas corporales expresivas (PCE) en la educación física en Argentina, mediante la exploración de los recorridos realizados por las mismas en la formación del profesorado de la disciplina. La investigación en la que se encuadra este trabajo se basa en un estudio de caso situado en la Universidad Nacional de La Matanza y en el relevamiento de documentos y de testimonios que posibilitan recuperar la trayectoria histórica de dicha práctica. Las PCE son un conjunto de prácticas corporales íntimamente asociadas con la gimnasia expresiva, la danza y la expresión corporal, que si bien no se encuentran por completo “no dichas”, sí han sido “poco dichas” en el contexto mencionado, así como desvalorizadas por considerarlas (y asociarlas a) una forma de ser y hacer feminizada, frente a la construcción de las formas masculinas hegemónicas del movimiento y las nociones de rendimiento características de la disciplina.

Los procesos de generización de los cuerpos, en este contexto particular, produjeron un “espacio otro” para las prácticas de las que aquí

nos ocupamos. En este capítulo nos enfocaremos en la búsqueda de develar las condiciones que han generado su localización como “práctica menor” y su presencia tangencial en la formación de profesores/as del área, explorando algunos giros en los trayectos curriculares de la formación del profesorado.

Pensar las prácticas corporales expresivas en la formación superior de la educación física en Argentina con perspectiva de género implica situarnos en un entramado de prácticas “poco dichas” y en gran medida desvalorizadas. Entendemos que los discursos que “no se dicen” producen un vaciado que mina desde el interior a todo lo que “sí se dice”, y que si bien no hay que devolver el discurso a la lejana presencia de su origen, sí hay que tratarlo en el juego de su instancia del pensamiento (Foucault, 2007). En este sentido, nos hemos propuesto develar las condiciones que han generado su localización como práctica menor y su escasa presencia en la formación del profesorado del área, en comparación con otras como el deporte, la gimnasia o la vida en la naturaleza.

En la investigación doctoral en la que se apoya este capítulo, partimos de un estudio de caso localizado en el profesorado de educación física de la Universidad Nacional de La Matanza (Argentina), atendiendo a la actualidad de las clases de PCE. Para comprender lo que en este presente ocurre con dichas prácticas, la investigación se dirige también a un relevamiento de documentos y testimonios que posibilitan recuperar la trayectoria histórica de dicha práctica. En este capítulo nos enfocaremos en develar las condiciones que han generado su localización como práctica menor y su presencia tangencial en la formación de profesores/as del área, explorando algunos giros en los trayectos curriculares de la formación del profesorado.

Para esto recuperaremos en primer lugar el proyecto doctoral que da marco a tal búsqueda, planteando con esto la fundamentación de la productividad de investigar sobre estas prácticas y sacarlas del terreno de las ausencias o del “lugar menor”. Luego retomaremos algunos ele-

mentos de la contextualización histórica que nos encontramos realizando dentro de este proyecto, en el convencimiento de que tal historización nos permite conocer ciertas claves para explicar la localización actual de las PCE en la educación física en general, y en la carrera de la Universidad Nacional de La Matanza en particular.

La denominación Prácticas Corporales Expresivas (Ferreira, 2002; Ré, 2012; Campomar, 2014) reúne un conjunto de prácticas estrechamente asociadas con la gimnasia expresiva, la danza y la expresión corporal, en una construcción que ha sido considerada ecléctica porque se constituye desde distintas áreas de conocimiento y presenta en la actualidad una confusa conceptualización. Los contenidos y métodos con los que es enseñada en la formación de profesorado están vinculados con el saber de los y las docentes que dictan la asignatura, sus biografías, sus trayectorias corporales y sus experiencias en relación con distintas formas de hacer danza o gimnasia, más que con el *qué*, el *cómo* o el *para qué* presentes en la mayoría de los programas y planes del sistema educativo. En la intención de sistematizar estas prácticas para fortalecer su inserción en los profesorados de educación física y reconstruir su recorrido, hasta ahora predominantemente disperso en memorias y archivos personales, esperamos contribuir a la historia particular de un conjunto de prácticas, a partir de recuperar su huella y dar continuidad a la construcción de un saber poco abordado como objeto de estudio por el campo de la educación física.

Estas prácticas ocupan un lugar de cierta desvalorización en una jerarquía epistemológica respecto de otras áreas que componen la profesión, como ya hemos sostenido en estudios previos (Campomar, 2014). En la educación física como campo de conocimiento, el tipo de investigación predominante desde su constitución ha sido básicamente empírico-positivista, acorde a los discursos más fuertes que han sido constructores de la disciplina, con base en la observación, la experimentación y la generalización como parte de los fundamentos y métodos del método científico. Junto con esto, ha prevalecido la

perspectiva moderna, nacida a fines del siglo XVI y principios del XVII, que conceptualiza al cuerpo en función del saber biomédico hegemónico, con la anatomía y la fisiología como elementos centrales. Al respecto, Taylor y Bodgan (1987) afirman que los rasgos esenciales y los debates sobre metodología se realizan en función de los supuestos y propósitos sobre teoría y perspectiva apoyados en los paradigmas de los cuales se nutre. Para estos autores, las ciencias sociales han prevalecido bajo dos perspectivas teóricas fundamentales, el positivismo y la fenomenología; mientras los positivistas buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales en cuanto independientes de los estados y las subjetividades de los individuos, en la fenomenología se intenta comprender el hecho social desde las perspectivas de los actores, tratando de observar lo que las personas perciben como importante, examinando “el modo en que se experimenta el mundo” (Taylor y Bodgan, 1987, p. 16).

El abordaje basado en el positivismo, con la intención de otorgar rigor y eficiencia a la producción de conocimiento a partir de una metodología cuantitativa propia de las ciencias naturales, le ha otorgado a la disciplina —y en particular a su modo de aproximación a la cuestión del cuerpo— cierto valor científico, y al mismo tiempo, “esta concepción del cuerpo (¿cuyas huellas aún perduran?) sometió las diferencias sociales y culturales a la primacía de lo biológico o, mejor dicho, de un imaginario biológico, naturalizando las desigualdades de condiciones y justificándolas a través de observaciones científicas” (Scharagrodsky, 2013, p. 31). Con el fin de definir las normalidades corporales —es decir, cómo debían ser los cuerpos, qué esperar de ellos y cuáles deberían ser sus prácticas— el discurso biomédico hegemónico legitimó las diferencias entre los géneros y manifestó la incuestionabilidad del dimorfismo sexual.

En este capítulo compartiremos el recorrido inicial de una investigación doctoral acerca de las experiencias vinculadas con prácticas corporales expresivas durante la formación del profesorado de educa-

ción física. Si bien el estudio incluye instancias de trabajo de campo en clases del profesorado de educación física de la Universidad Nacional de La Matanza con la finalidad de explorar la concreción actual de esta tradición particular, en este texto nos enfocaremos en la reconstrucción de momentos significativos del desarrollo de estas prácticas dentro de este campo disciplinario, en perspectiva de género, para comprender un aspecto fundamental de su constitución y valorización.

Encuadre general de la investigación

El diseño del plan de trabajo que guía la investigación doctoral que encuadra este capítulo parte de entender a las PCE como *un saber otro* o como esos *otros saberes* (Foucault, 1991), dada su posición marginal dentro de la formación en educación física en nuestro país, con relación a otras prácticas que integran de manera central esta formación, como los deportes y las gimnasias. Esta consideración refiere a las diversas y un tanto oscuras relaciones, delimitaciones y especificaciones establecidas en torno a las prácticas que nos ocupan, en la demarcación de aquello que debe ser transmitido en la formación del profesorado de educación física, expresadas en los currículos de maneras muy variadas. Una mirada a los documentos curriculares y sus contenidos en las universidades nacionales así lo indica. Por tanto, partimos del supuesto de que tanto su inclusión marginal como su construcción ecléctica y difusa podrían tener su origen en el mismo momento de la constitución de la educación física como disciplina en nuestro país, definiendo parámetros que consideramos que aún persisten.

El objetivo general de la investigación doctoral consiste en analizar el lugar y la valoración de las PCE en la formación del profesorado de Educación Física en Argentina, con los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar, describir y conceptualizar las prácticas corporales expresivas en la formación superior del profesorado de educación física en Argentina, a fin de sistematizar su proceso histórico de cons-

trucción como saber para la educación física, los fundamentos de su localización en el currículo y su valoración en relación con otros saberes del campo disciplinario.

2. Indagar en las dinámicas de generización (en particular, el proceso de feminización) de las PCE en el marco de la educación física, atendiendo tanto a su constitución y desarrollo histórico como a la actualización de tal proceso en las clases de formación superior en la actualidad, a partir de un estudio de caso en una universidad nacional.

3. Relevar y sistematizar cuáles son las prácticas de movimiento que quedan incluidas dentro de aquello que se considera PCE dentro de la educación física, considerando también la manera en que son conceptualizadas, entendidas, percibidas y transmitidas en la formación superior de profesorado en la actualidad.

4. Analizar la tensión entre concepciones centradas en la formación técnica, por un lado, y en la expresión, por otro, reconociendo las múltiples dinámicas de vinculación entre ambos aspectos, en relación con concepciones propias del campo de la educación física y del campo del arte que confluyen en la constitución de las PCE.

5. Relevar distintas estrategias pedagógicas de transmisión de las PCE en la formación del profesorado de educación física, así como las perspectivas de los y las docentes al respecto, a partir del estudio de caso ya mencionado.

6. Reconocer y comprender las percepciones, valoraciones y experiencias en vinculación con las PCE de los y las estudiantes del Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza que transitan y vivencian estas prácticas como parte de su formación como profesores/as.

Con el propósito de producir conocimiento sobre las PCE en la formación superior del profesorado en Educación Física en Argentina, y recuperar esta tradición para construir la actualidad de tales prácticas, las preguntas de investigación con las que hemos iniciado este recorrido son las siguientes:

- ¿cuál ha sido y cuál es en la actualidad la localización de las PCE en la formación del profesorado de Educación Física en Argentina, visto desde una de las casas de estudios donde se localiza (en nuestro caso, la Universidad Nacional de La Matanza)?;

- ¿qué prácticas de movimiento son incluidas en ellas y cómo se las entiende (como danzas, bailes, formas de hacer gimnasia, etc.)?;

- ¿qué relación tienen estas prácticas con otras similares que se inscriben en el campo del arte (como la danza libre, la expresión corporal, etc.)?;

- ¿cuáles son sus bordes y relaciones con otras prácticas que componen la educación física?;

- ¿cuáles son las distintas valoraciones existentes en torno a su aporte en esta formación del profesorado?;

- ¿cuáles son las experiencias y percepciones expresadas por los y las estudiantes que transitan y vivencian estas prácticas como parte de su formación como profesores/as de educación física?

Estas distintas preguntas se relacionan también con otra que, si bien no será respondida por los alcances de la investigación doctoral, entendemos que podrá constituir un aporte de aplicación de sus resultados: ¿es posible construir y proponer un discurso que las localice como un saber relevante para la disciplina?, y de ser posible (cosa que nos atrevemos a sostener), ¿cómo podría hacerse esto?

La metodología planteada es predominantemente cualitativa, centrada en la interpretación y la problematización de la perspectiva de los sujetos; aunque se complementará y se establecerá un diálogo entre los datos construidos y analizados mediante enfoques cualitativos con instancias de trabajo con enfoque y análisis cuantitativo. Las técnicas de construcción de los datos se basan en la observación participante llevada a cabo con los cursos de los años 2017, 2018 y 2019, en clases de la materia Expresión Corporal en la cual se dictan contenidos de PCE del profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza como unidad de referencia empírica, incluyendo ade-

más del diario de campo una serie de registros escritos producidos por los y las estudiantes; y entrevistas individuales en profundidad con docentes y especialistas que formaron parte de la construcción del campo específico en distintos momentos. Las notas de campo, los registros escritos y los textos resultantes de la transcripción de las entrevistas se analizan utilizando el Software ATLAS.ti 8 —programa informático que recupera tanto textos como imágenes y videos y permite la codificación conceptual y el establecimiento de relaciones y redes—. Con criterio de saturación teórica, se trabaja con codificación previa al análisis según nuestras categorías conceptuales, pero también con la atención puesta en la identificación de situaciones nuevas, que nos permiten repensar y modificar lo planteado: esta es una característica clave de los diseños flexibles como el que se propone en este caso.

Asimismo, con el propósito de encontrar los diferentes caminos que conducen a una comprensión más abarcadora del problema estudiado, la investigación comenzó con el análisis de los discursos impactados en documentos que formaron parte de la construcción del campo específico y que fueron producidos en distintos ámbitos de relevancia; fuentes que se triangulan con los datos obtenidos de los registros de observaciones y con las entrevistas en profundidad. En esta exploración, los lazos entre el presente y el pasado, las continuidades, discontinuidades y desplazamientos en las líneas de la construcción de una tradición, son un punto fundamental en el análisis. Con el fin de indagar acerca de los lugares otorgados a las PCE en la formación del profesorado de Educación Física de nuestro país, consideramos los registros documentales —tanto escritos como gráficos o visuales— existentes en distintos momentos en forma de currículum, documentos escritos e imágenes, en archivos institucionales y personales, que registran diferentes instancias de conformación de las prácticas que fueron confluyendo en la construcción de esta área y que son parte de su tradición.

Compartiremos a continuación algunos resultados del análisis de documentos producidos en dos períodos vinculados con la formación

del profesorado de Educación Física: en primer lugar, la Gimnasia Expresiva entre los años 1910 y 1940, y en segundo lugar, las PCE entre los años 1943 y 1960. En ambos casos se complementa el análisis con los datos contruidos mediante entrevistas en profundidad, que permiten también echar luz sobre la modalidad actual que adquieren estas prácticas. Como anticipamos, una clave de lectura fundamental de estos documentos es el proceso general de feminización de un conjunto de prácticas, entendiendo que tal generización es parte constitutiva de su desvalorización, comenzando por indagar sobre cuáles han sido las prácticas de movimiento pensadas para las mujeres en la formación en Educación Física y considerando cómo se fue construyendo esta composición.

¿De dónde venimos? Historización en clave de género

De acuerdo con Dana Britton (2000), cuando decimos que una organización o una ocupación están generizadas podemos estar refiriéndonos a tres cuestiones. En primer lugar, destaca que se debe tener en cuenta que las organizaciones burocráticas típicas están inherentemente generizadas; es decir, han sido definidas, conceptualizadas y estructuradas en términos de la distinción entre masculino y femenino, y suponen y reproducen las diferencias de género. En segundo lugar, podemos decir que una organización o una ocupación están generizadas cuando están dominadas por varones o por mujeres. En este punto, se debe tomar en consideración que decir que una ocupación está generizada —ya sea masculinizada o feminizada— no es lo mismo que decir que está dominada cuantitativamente por varones o por mujeres, por lo cual se debe distinguir entre tipología de género (por ejemplo, si las actividades que en ella se realizan son consideradas propias de mujeres o de varones) y composición sexual de una determinada organización u ocupación, aspectos que pueden o no coincidir. En tercer lugar, podemos hablar de generización cuando una organización u ocupación está descripta y concebida en términos de un discurso que

deriva de masculinidades y femineidades definidas hegemónicamente. Con esto podemos detectar si una práctica de movimiento particular, desde su origen y durante los pormenores de su desarrollo, ha sido constituida de manera enlazada con determinados modelos de cuerpo y de movimiento tanto femeninos como masculinos, que son comprensibles en vinculación con contextos históricos particulares, y si esos modelos del orden corporal se corresponden con valores y cualidades asignados a mujeres y varones. En el caso de las PCE, afirmamos que su feminización se vincula con la feminización general de las danzas en nuestra cultura (Mora, 2011).

La composición singular de prácticas de movimiento que podemos unir bajo la denominación de PCE ha tenido un recorrido rastreable tanto en documentos como en las memorias de quienes las constituyeron y transmitieron, y que puede develarse desandando sus pasos, desde el presente hacia el pasado. En las primeras etapas de este recorrido se destaca la generación de un conjunto de prácticas de movimiento que asocian “lo rítmico” con “lo expresivo” y con “lo femenino”, palpable en la gimnasia expresiva tal como fue concebida durante las décadas de 1910 a 1940 en el Instituto Romero Brest. Esto forma parte de un giro en la cultura del movimiento, en la formación de profesoras y profesores, dado por algunas acciones puntuales y políticas educativas que reconfiguraron las maneras de educar los cuerpos y sus prácticas (Galak, 2020; Scharagrodsky, 2004).

En la formación del profesorado de Educación Física en Argentina, durante las primeras décadas del siglo XX emergen diversas concepciones que confluyen en un hacer característico al que se atribuye ser una gimnasia “femenina”, “rítmica” y “expresiva”. Localizamos este período en el Instituto Nacional de Educación Física ubicado en la ciudad de Buenos Aires, considerado el primer establecimiento educativo dedicado a la formación de profesores/as del área en la Argentina. Para interrogar la memoria de estas prácticas y recorrer sus pliegues, nos preguntamos con Arata y Pineau (2019), “¿en qué pensaba quien

diseñó tal o cual objeto? Esos usos, ¿cambiaron con el tiempo?” (p. 17); y agregamos: ¿dónde están, aún hoy, guardadas? Birgin y Dussel (2004) sostienen que la mirada histórica de la formación del profesorado orienta a los estudiantes a comprender de “dónde vienen las prácticas” (p. 3), se cree que este conocimiento aporta a la comprensión de cómo y por qué “se llega a ser lo que somos” (p. 3). Nos preguntamos entonces: ¿cuál ha sido la localización de las PCE en la formación del profesorado de Educación Física en Argentina a principio de siglo pasado? y ¿cuáles fueron las distintas valoraciones y conceptualizaciones en clave de género?

En el siglo XIX y principios del XX, en Europa, las actividades físicas en la escuela —la gimnasia por excelencia— tenían como fin el entrenamiento militar y la concepción del higienismo sobre la salud. Estas concepciones evolucionaron y se ampliaron hacia un uso del cuerpo ligado al rendimiento con la entrada del deporte. En este contexto, mayoritariamente asociado a una práctica masculina, aparecen desde distintos ámbitos —la danza, el canto, el teatro— aportaciones expresivas corporales que influyeron y enriquecieron la gimnasia femenina, creando estilos más expresivos, referentes de la expresión corporal actual (Montávez Martín, 2012, p. 49). El camino de generización de los cuerpos, basado en la educación de los mismos al servicio de la política, transmitiendo hábitos morales y de higiene asociados con el movimiento eugenésico (Galak, 2020; Scharagrodsky, 2004) —particularmente la construcción de las formas masculinas en la cultura del movimiento observadas desde el mismo comienzo de la disciplina— favoreció un orden corporal de género y produjo un “espacio otro” que le otorgó un valor diferente, menor, a las prácticas femeninas.

La generización de los cuerpos, que encuentra su origen en el mismo inicio de la educación física (Scharagrodsky, 2004), ha sido un tema central en la constitución de esta disciplina. Como plantea este autor, y a modo de síntesis, cuatro han sido las corrientes edu-

cativas que marcaron su inicio y facilitaron la construcción de estas diferencias: la gimnasia militar, el *scouting*, el Sistema Argentino de Educación Física y las rondas escolares, que combinaban el canto y la gimnasia. Más adelante, a fines de la década del 30 del siglo pasado, hubo una transformación marcada de dichas prácticas. Así, el deporte, los juegos, ciertos ejercicios físicos y las danzas folklóricas, fueron las que continuaron con la construcción del tipo corporal deseado según los géneros. Por tanto, la forma de administrar los cuerpos masculinos o femeninos en el ámbito escolar ha sido siempre un camino a seguir y una preocupación para esta disciplina.

En este contexto, las prácticas de movimiento consideradas femeninas permanecían en un lugar marginal, mientras que la gimnasia militar y el *scouting* se prescribían para producir masculinidades patrióticas signadas por cuerpos viriles y fuertes asociados con valores morales de ciudadanía, valor, decisión y firmeza. Por su parte, el Sistema Argentino de Educación Física creado por Enrique Romero Brest, aplicó criterios que se consideraban fisiológicos, que sentaron las bases de la gimnasia metodizada, y que mantuvo desigualdades entre los géneros, entre las formas de moverse de los varones y las mujeres. Aquí, el modelo de femineidad se asociaba con la maternidad; las mujeres debían además demostrar delicadeza, elegancia y gracia, y no debían hacer ejercicios de fuerza, intrépidos o con gran despliegue de energía.

Gimnasias “femeninas”: Expresivas, utilitarias y estéticas

Entre los años 1915 a 1943 se produce la incorporación de la gimnasia femenina a los planes de estudio del Instituto Nacional Superior de Educación Física (INSEF). Esta gimnasia surge como primer antecedente de un intento de inclusión de las mujeres en la formación de profesoras, la cual no cuestionó en ningún momento el papel de la mujer-madre ni los condicionamientos que se pretendían naturalmente femeninos en aquella época. Para comprender el concepto que se

tenía al respecto de las prácticas femeninas a principios del siglo pasado, podemos rescatar algunos párrafos del 1.º Congreso Femenino Internacional, celebrado en Buenos Aires en el año 1911. Entre las expositoras del eje de educación, Ana de Montalvo (1910) se expresó así respecto de la educación física femenina:

La mujer en general, es más delicada que el hombre, porque por ley de herencia, viene su organismo debilitándose desde siglos, y he aquí, porque encontramos un gran porcentaje de mujeres y aún niñas de corta edad, débiles y enfermas (...) “La mujer considerada intelectualmente, puede equipararse a un adolescente pero nunca a un hombre”. No niego en absoluto esta aseveración, pero como no hay efecto sin causa, necesario es examinar cuales son las que producen tal estado mental en la mujer. A mi ver, el cerebro del hombre asimila más y produce más, porque es más fuerte su constitución física y porque el desgaste de energías mentales producido por el estudio, lo restablece inmediatamente, por el ejercicio físico que ejecuta (...) Aparte de esto, la falta de salud y vigor en el organismo femenino produce males de gran trascendencia para la especie, la sociedad y la patria (pp. 93-95).

Estas afirmaciones develan la existencia de un ejercicio en favor de una revalorización para las mujeres. Sin embargo, se sostenía el pensamiento hegemónico sobre el lugar de debilidad de la mujer y sobre sus limitadas posibilidades físicas, concepciones que eran aceptadas y reproducidas por las propias disertantes en el mismo contexto; además de darse por sentada la unicidad del género femenino en su carácter cis-género. Si bien para aquellos momentos la inclusión de las mujeres dentro de la educación física era un hecho social de relevancia, los discursos evidenciaban grandes diferencias respecto de las capacidades físicas e intelectuales entre géneros, siempre en desmedro de la mujer.

La razón utilitaria con la cual Romero Brest fundamentaba la incorporación de la gimnasia femenina en sus planes de estudio res-

ponde a un pensamiento hegemónico de la época, en el cual el rol de la mujer estaba destinado a prácticas que potenciaran sus dotes de belleza y elegancia o la prepararan físicamente para llegar de manera saludable a la concepción y al embarazo; tareas que debían quedar diferenciadas con claridad de aquellas más viriles como la defensa personal, destinada solo a los hombres.

Con la denominación de Gimnasia Utilitaria se conoce la clasificación que dividió en masculino y femenino al plan de estudios del INSEF en el año 1915. En sus comienzos el Instituto tuvo un plan de estudios de dos años de duración; en él tanto mujeres como varones debían cursar un total de ocho materias para alcanzar el título de profesor normal de educación física. El primer cambio en la evolución del programa de estudios resultó en una marcada diferencia respecto de la carga horaria del primer año, que destinaba siete horas de formación para mujeres frente a las correspondientes nueve horas semanales para varones, diferencia que se encontraba determinada por la incorporación de la asignatura Defensa Personal, exclusiva para los hombres. Luego, dada la necesidad de cumplimentar los contenidos básicos de los únicos dos años de formación que ofrecía el Instituto, se decidió sumar un año más de cumplimiento optativo, que derivaría en el régimen obligatorio de tres años.

Romero Brest consideró que la gimnasia metódica y fisiológica debía tomar dos variantes que respondieran a las funciones sociales propias de los estudiantes del curso. Por un lado, los varones debían perfeccionar sus habilidades en lo que respecta al combate. Por el otro, las mujeres potenciarían sus cualidades artísticas y el interés por las cosas bellas. Es así que la cátedra de Gimnasia Estética se incorporó por primera vez al trayecto educativo del Profesorado de Educación Física del INSEF en el segundo y tercer año de la carrera, como parte de la gimnasia práctica destinada a las estudiantes. De esta manera se equiparaban las horas de estudio de varones y de mujeres con nueve horas semanales (Romero Brest, 1917).

Por último, a partir del año 1925 se sumó al período de formación general —científica, pedagógica y práctica— de los primeros tres años de estudios; el ciclo de especialización destinado al aprendizaje utilitario, que quedó definido en el Profesorado Especial de Gimnasia Estética (mujeres) y Profesorado Especial en Deporte y Atletismo (varones), con una duración de dos años de estudio (Romero Brest, 1938). Al respecto de esta modificación, resulta interesante destacar cómo quedarían incluidos otros contenidos —deportes femeninos o biomeetría escolar, por ejemplo— dentro de esta clasificación de saberes específicos denominados Gimnasia Estética. Victoria Della Ricca, maestra normal y profesora de educación física, fue la responsable a cargo de elaborar el programa de la asignatura Gimnasia Estética de 1925, como también de dictar las clases correspondientes a la misma. Si bien no se han encontrado registros de su formación específica, se sabe que impartió conocimientos sobre ritmo y algunas danzas típicas como el vals o el minué. Así, la cátedra de Gimnasia Estética tenía por objeto desarrollar el sentido estético mediante ejercicios corporales con alto valor simbólico, ajustados de manera estricta a una métrica musical y ligados a las emociones que buscaban despertar. Por otra parte, la Gimnasia Estética fue un producto de la influencia del movimiento expresivo europeo, como respuesta a una forma de educar el cuerpo de la mujer a través de prácticas menos rígidas, desestructuradas, asociadas a los sentimientos y emociones que generaban. Sin embargo, si bien fue propiciada por los movimientos feministas surgidos en esa época, se evidencia en la organización de los programas de estudios y sus contenidos una necesidad de diferenciar y configurar ciertos rasgos de femineidad en las formas de moverse de la mujer argentina.

Hacia finales de los años 1930, mediando reformas del programa de estudios, la educación física incorpora nuevas prácticas corporales: quedaron atrás los ejercicios y la gimnasia militar, el *scouting*, las rondas escolares o el Sistema Argentino de Educación Física, para abrir paso lentamente a nuevas prácticas: las de los deportes, que co-

menzaron a introducirse en un proceso que perduraría, cada vez con mayor intensidad, hasta nuestros días (Scharagrodsky, 2004). En estos contextos, anunciando las modernas directivas de educación, se producen una serie de modificaciones en los planes de estudios para el Instituto Nacional de Educación Física. Entre los múltiples cambios operados, focalizaremos la atención en las prácticas estudiadas en el programa de Educación Física del Instituto Nacional de Educación Física de 1943, en el cual se puede observar que, si bien se abandonó el término de asignaturas utilitarias, se sostuvo una diferenciación respecto de aquellos contenidos correspondientes a las mujeres —a quienes aluden con el término de “niñas”—, de los destinados para los varones. Asimismo, estas diferencias también las encontramos claramente en la clasificación de las gimnasias y en los deportes, en los que la variedad y cantidad en la oferta masculina supera con creces a lo reservado para las jóvenes.

Gimnasia con ritmo y baile

La cátedra de Gimnasia Rítmica llegó al INEF para continuar el propósito de diseñar y reproducir un modelo de generización de la cultura física femenina, solo que en este caso se le sumó la eficacia del movimiento ajustado a la métrica musical o ritmo como contenido principal del programa de esta materia. Sin embargo, las representaciones en acuerdo a los sentimientos de las estudiantes, el desarrollo del sentido artístico y la importancia de la estética en el movimiento, como también el conocimiento y la ejecución de danzas típicas, fueron aspectos que continúan de la Gimnasia Estética que precedía a este plan.

En esta etapa en la que la Gimnasia Estética de Romero Brest es sustituida por la cátedra de Gimnasia Rítmica cobran mayor relevancia los saberes relacionados con la música y el ritmo. Es así como, dentro de los fundamentos de la educación física, no solamente se continuaba con cantos corales para ambos géneros, sino que para

las niñas había una serie de contenidos relacionados con dichos saberes. Además, se le daba un tratamiento especial en la asignatura Recreación para “niñas”. Allí el apartado de “actividades rítmicas” se encontraba dividido según la edad escolar e incluía canciones, orquesta, actividades de carácter simbólico para los primeros niveles y la enseñanza de algunos bailes típicos como vals, polka, minué y pericón en las edades más avanzadas.

Mediante un salto temporal, nos aproximamos a las condiciones del Instituto Nacional de Educación Física y el Instituto Manuel Belgrano en los primeros años de la década de 1960, sumando a los documentos la ejecución de entrevistas en profundidad con profesores y profesoras que estudiaron allí en aquellos años, quienes aportaron también sus archivos personales. Algunos datos registrados, que vinculan los relatos con los documentos encontrados, aportan una primera aproximación a los sentidos y sensibilidades en la historia de la educación que podrían dar cuenta de las marcadas diferencias en el tratamiento del género y las sexualidades, como base para pensar las prácticas estudiadas desde esta perspectiva.

Por caso, el documento denominado *boletín de calificaciones*, considerado una herramienta eficaz para comunicar a los padres el desempeño de sus hijos en las distintas materias, era a mediados del siglo pasado un tema de autoridad masculina sobre el rendimiento de sus hijas mujeres. Las notas para cada materia, en el caso de las alumnas mujeres, debían ser firmadas por *padre o tutor*, mientras que para los varones (muchos de ellos provenientes de las provincias e internados en el Instituto) no era obligatoria tal firma. Al respecto, una profesora entrevistada recuerda que “nuestros boletines debían estar firmados por nuestro papá”. Esta aclaración por parte de la entrevistada nos llevó a preguntar a un profesor si también para ellos se daba la misma situación, a lo cual respondió, luego de consultar con sus compañeros de curso, que no era obligatorio para los varones en el Instituto Manuel Belgrano. En los años 60 del siglo pasado, la incapacidad de las

“niñas” para autogestionar sus estudios —a diferencia de los varones, que sí lo hacían— todavía no era puesta en tela de juicio.

En relación con lo que habíamos encontrado en los programas de la disciplina del Instituto Nacional de Educación Física desde comienzos de siglo XX hasta el año 1943, se hallaron algunas inscripciones que dan cuenta de diferencias sensibles y sus continuidades en los años 60. Por ejemplo, en los contenidos para el plan de estudios del 43 se puede observar que si bien se abandonó el término de asignaturas utilitarias para la práctica femenina, se mantuvo una diferenciación respecto de aquellos contenidos correspondiente a las mujeres, a quienes se menciona como “niñas” mientras que a los hombres se los nombra como “varones”. Estas diferencias también las encontramos en la clasificación de las gimnasias y en los deportes, donde la variedad y cantidad en la oferta masculina supera ampliamente a lo reservado para las “niñas”.

A partir de los relatos recabados sabemos que en los 60 aún se continuaba con estas diferencias curriculares. En la investigación doctoral realizamos entrevistas a docentes que transitaban su formación en aquellos años: la profesora Marta Esther Frías y el profesor José María Bravo (quienes manifestaron conformidad para aparecer con sus nombres reales), quienes estudiaron en el Instituto Nacional de Educación Física y el Instituto Manuel Belgrano respectivamente entre 1960 y 1962. Cabe aclarar que en esa época aún existía el internado solo para varones en el Instituto Manuel Belgrano, mientras que las alumnas mujeres también contaban con internado en el Instituto Nacional de Educación Física “Enrique Romero Brest”. En las entrevistas cuentan que “estaba todo muy definido: la gimnasia era técnica pura y la danza expresiva”, “había una forma de moverse para los varones y otra para las chicas, a los varones que se movían como chicas los chiflaban”, “Nunca hicimos una coreografía varones y mujeres juntos... hay una gimnasia para mujeres y otra para varones”, o “no sé cómo logré que los varones hagan un esquema con bastones y mallas”.

Un dato que nos resulta sugerente es que más allá de los contenidos de los relatos y las disputas que refieren, lo que atravesó las entrevistas fue el marcado compromiso con la profesión elegida y la pasión por la tarea, así como la alegría por lo vivido y el valor que le daban a sus prácticas, tanto las de su etapa de estudiantes de los profesorados como sus acciones siendo ya docentes. Quizás el interés por aparecer con nombre propio en las referencias de las entrevistas tenga vinculación con esto mismo. Aceptaron realizar los encuentros en sus casas, con mucho afecto, y compartieron sus archivos personales, con fotos y copias de documentos. La atmósfera afectiva prevaleciente fue el amor que expresaban al recordar lo recorrido aquellos años, ya desde las primeras comunicaciones para concertar las entrevistas y siguiendo en la alegría que les producía rememorar su formación, las composiciones gimnásticas, lo compartido y los encuentros con otras instituciones.

Otro documento que consideramos aporta datos a nuestro estudio es el Anuario de 1962 del INEF, perteneciente a una de las profesoras entrevistadas. En él se inscriben las huellas de una época que denotan algunos giros y dan cuenta del lugar de la mujer en la educación. Lo valioso de este documento es que refleja los enfoques, perspectivas y subjetividades de este grupo de estudiantes del tercer año en su formación como profesoras de educación física, ya que fue pensado y elaborado por las mismas alumnas. Allí, por ejemplo, luego de algunas imágenes de los espacios del Instituto, encontramos las fotos de sus autoridades: se observa que son todas mujeres, cuestión que explicaría el avance de las pequeñas revoluciones, pero que no llegan a transformar las hegemonías. En otra imagen vemos la visita de pedagogas alemanas al INEF, que nos permite pensar en la relación que se tenía con la educación alemana; por otro lado, al leer la primera hoja de lo expresado por las alumnas en esta visita, observamos que comienzan haciendo referencia al doctor Diem, esposo de Liselott Diem, con lo cual realizan un corrimiento hacia una mayor valorización de lo expresado por el profesor varón.

En los mismos anuarios, al aludir a los eventos, encuentros de gimnasia o fiestas de educación física, las alumnas describen las actividades y detallan las coreografías con las que participaban, mostrando orgullo y alegría por pertenecer al Instituto y representarlo en cada momento. Por ejemplo, la Fiesta de Colores, en la cual todo el Instituto entraba en una competencia deportiva por bandos, una frase que marca el lugar de la danza y la gimnasia expresiva para ellas: “Mientras tanto se hace presente Danza Moderna: nos maravillamos con la Batucada; se nos pega su ritmo; sonreímos escuchando los cuentos infantiles y aprendemos a que hasta las almohadas sirven como elementos gimnásticos”.

Los años 60 fueron de mucha producción gimnástica; si bien se presentaba marcando una diferencia entre las prácticas femeninas (en general más asociadas a las danzas) y las masculinas, las muestras eran de gran impacto en la formación de profesores y profesoras de educación física. En otras palabras, por sobre todas las teorías y sus corrimientos, los giros en la cultura del movimiento que atravesaron las épocas hasta la actualidad, consideramos que estas entrevistas hablan del valor de las prácticas de la Gimnasia Expresiva que se tenía en aquellos momentos, y que constituye un antecedente directo de las que hoy denominamos prácticas corporales expresivas.

Consideraciones finales

La desvalorización de las PCE dentro de la constitución disciplinaria de la educación física tiene vínculo, según entendemos, con el hecho de estar asociada más a una práctica femenina que masculina, como un claro ejemplo de las formas estereotipadas y sexistas que supo construir el campo disciplinario desde su configuración, y cuyas huellas aún se observan con un nudo anclado a la problemática de las desigualdades ligadas al género. En este sentido, encontramos que estas prácticas “poco dichas” son desvalorizadas en virtud de su feminización, frente a la construcción de las formas masculinas hegemónicas del movimiento características de la educación física.

Por otra parte, este vector de desvalorización se entrelaza con el hecho de que son prácticas que no se asocian con los parámetros de rendimiento y de utilidad valorados en la disciplina, en una articulación entre aquello que “no sirve” y aquello que se considera femenino. Los procesos de generización de los cuerpos, en este contexto particular, produjeron un *espacio otro* para las prácticas de las que aquí nos ocupamos. Por tanto, esta propuesta busca develar las condiciones que han generado su localización como práctica *menor* y su presencia tangencial en la formación de profesores/as del área, explorando, en clave de perspectiva de género, los pormenores de la inclusión de estas prácticas en dicha formación.

Situarnos en el terreno de las desvalorizaciones y las ausencias nos permite dar visibilidad a un conjunto de prácticas que han estado tan presentes en la cotidianidad de la formación del profesorado de Educación Física, como desvalorizadas e invisibilizadas, planteando en virtud de esto una pregunta acerca de cómo se han realizado y perpetuado los movimientos que la han colocado como práctica menor, así como en qué condiciones y localizaciones se las ha sostenido —o quizás tolerado—. Con Boaventura de Souza Santos (2007), entendemos que la experiencia social es mucho más amplia y variada de lo que las tradiciones disciplinarias conocen y estiman importante, y que el hecho de no considerar, desacreditar, y así desperdiciar estas experiencias, puede combatirse haciéndolas visibles y reconociendo sus lógicas mediante la realización de una ciencia social que se dedique a tales ausencias y al surgimiento de distintas experiencias, con un trabajo de traducción capaz de crear una inteligibilidad mutua entre experiencias posibles y disponibles.

Como hemos mencionado, este trabajo intenta producir un avance en el conocimiento acerca de la cultura del movimiento y la educación del cuerpo, con la exploración de las formas de pensar, decir y hacer gimnasia “femenina”, “rítmica”, “expresiva”, en la formación del profesorado de Educación Física, durante las primeras décadas y

mediados del siglo XX en Argentina. En definitiva, conocer de dónde vienen estas prácticas como un aporte a su mejora en la valoración y en su estatus epistemológico, para comprender y continuar pensando sus rupturas, continuidades y huellas.

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, A. (2006). Huellas de un doble alumbramiento. Historia de la asignatura y la ciencia en las páginas de la *Revista de la Educación Física*. En A. Aisenstein y P. Scharagrodsky (Org.) *Tras las huellas de la educación física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950* (pp.73-101). Buenos Aires: Prometeo.
- Arata, N. y Pineau, P. (2019). *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Birgin, A. y Dussel, I. (2004). *Seminario Rol y Trabajo*. GCB. Secretaría de Educación. Dirección de Cultura. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/S_Rol_y_trabajo_docente_Birgin-Dussel.pdf
- Britton, D. (2000). The epistemology of the gendered organization. *Gender and Society*, 14 (3), 418-434.
- Campomar, G. (2014). Las prácticas corporales expresivas en la formación del profesorado de educación física. *Cartografías del Sur. Revista de Ciencias, Artes y Tecnología*, 4.
- De Sousa Santos, B. (2007). Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias. En *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: Clacso, Cides - UMSA.
- De Montalvo, A. (1910). *La educación Física femenina- Primer Congreso Femenino Internacional de la Argentina de 1910*. Buenos Aires: Asociación de Universitarias argentinas. Historia, Actas y Trabajos.

- Ferreira, M. (2002). Las prácticas corporales expresivas en el campo de la Educación Física. (257), 9-12.
- Foucault, M. (2007). El orden del discurso. México: FCE.
- Galak, E. L. (2020). Educar los cuerpos latinos. Políticas eugenésicas y cultura física en Argentina, Brasil y Colombia (1920-1940). *History of Education in Latin America-HistELA*, 3, e21432-e21432.
- Mora, A. (2015). El cuerpo como medio de expresión y como instrumento de trabajo: dualismos persistentes en el mundo de la danza. *Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata*. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/96754>
- Montávez, M. (2012). *La Expresión Corporal en la realidad educativa. Descripción y Análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los Centros Públicos de Educación Primaria de la Ciudad de Córdoba*. España: Universidad de Córdoba.
- Romero Brest, R. (1917). *El INSEF: antecedentes, organización y resultados*. Buenos Aires: CDH N.º 1, INEF.
- Romero Brest, R. (1938). *El sentido espiritual de la Educación Física*. Buenos Aires: CDH N.º 1, INEF.
- Scharagrodsky, P. (2004). El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940). *Perspectiva*, 22, número especial, 83-119.
- Scharagrodsky, P. (2013). *Cultura física en clave femenina: Discursos y praxis en la Norpatagonia de las primeras décadas del siglo XX*.
- Taylor, R. S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.