

Cultura física en clave femenina. Discursos y praxis en la Norpatagonia de las primeras décadas del siglo XX.

Dr. Pablo Scharagrodsky y Dra. Laura M. Méndez

Resumen

Este trabajo analiza las formas en que la primera agencia civil de formación docente en educación física argentina construyó un tipo de narrativa sobre la cultura física femenina en las primeras décadas del siglo XX e indaga el impacto de este discurso “capitalino” en los Territorios Nacionales, específicamente en el territorio rionegrino. Hace hincapié en las tensiones, matices y reinterpretaciones que se produjeron entre el discurso médico “capitalino” y su recepción real y simbólica en la Patagonia norte.

Palabras clave

Género- cultura física- instituciones- Patagonia.

Abstract

Physical culture in feminine key. Speeches and practices in the North Patagonia of the first decades of the 20th century.

This work analyzes the forms in which the first civil agency of educational training in physical education in Argentina constructed a kind of narrative on the physical feminine culture in the first decades of the 20th century. It also investigates the impact of this “capital” speech in the National Territories, especially in the Rio Negro province. The paper emphasizes in the tensions, shades and reinterpretations that took place between the “capital” medical speech and its real and symbolic reception in the North Patagonia.

Keywords

Gender- physical culture- institutions- Patagonia.

Introducción

A fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, los ejercicios físicos, ciertos tipos de gimnasias y otras prácticas vinculadas con la “cultura física” formaron parte de la agenda política educativa argentina. Una incipiente preocupación por el “universo kinético” de los alumnos/as comenzó un proceso vinculado con la educación de los cuerpos en movimiento, cuyo “primer acto fundacional” fue la institucionalización del primer dispositivo civil de formación de maestros/as de educación física en la primera década del siglo XX.

El discurso médico legitimó y orientó la inclusión de la cultura física en el ámbito escolar y extraescolar. Se trató de un discurso sexuado que fue soporte del higienismo escolar y estableció las diferencias corporales y sexuales como sinónimo de desigualdad y jerarquía. Estas diferencias construidas al amparo de la ciencia legitimaron trayectos educativos corporales y expectativas vitales diferenciadas para varones y para mujeres.

Este proceso de estigmatización y estereotipación corporal impactó en los Territorios Nacionales, unidades administrativas jurídicamente dependientes del Estado Nacional, creadas

en 1884, tras la incorporación violenta de los territorios a la órbita nacional. La corporación médica, funcionarios educacionales, expertos y pedagogos, maestros, maestras e instituciones civiles fueron las caras visibles de un Estado reticular que intentó establecer en los territorios anexados a la nación una cultura física particular, sostén del principio de nacionalidad.

Este trabajo abordará dos cuestiones básicas. Por un lado, centrará su análisis en las formas en que la primera agencia civil de formación docente en educación física argentina construyó un tipo de narrativa “verdadera” sobre la “cultura física” femenina, en las primeras décadas del siglo XX. Por el otro, indagará el impacto de este discurso “capitalino” en los Territorios Nacionales, específicamente en el territorio rionegrino. Es centro de nuestro interés analizar las distancias entre los discursos y las prácticas atendiendo a la paradoja que, a la imposición de una absoluta falta de autonomía le condijo una distancia real y simbólica del territorio rionegrino con los poderes centrales y a la pervivencia de prácticas que fueron por los márgenes del proyecto corporal avalado por el modelo médico positivista.

Documentos oficiales, revistas educativas, normativas y tesis médicas por un lado. Prensa regional e historias de vida por el otro. Ambos corpus documentales concebidos como dos caras de una misma moneda que permiten densificar los procesos históricos concebidos en clave femenina, conforman el itinerario recorrido para construir este trabajo.

Cultura física finisecular

En las últimas décadas del siglo XIX la cuestión de la educación física escolar y la “cultura física” en general (gimnasias, ejercicios físicos activos, juegos, *sports*, rondas escolares, excursiones, paseos, colonias de vacaciones, etc.) fue abordada por diversos agentes, actores e instituciones a través de distintos saberes y discursos. Entre las instituciones que incorporaron tempranamente las discusiones sobre la educación física se destacaron aquellas vinculadas con el novel Estado educador: el Consejo Nacional de Educación, el Ministerio de Instrucción Pública, el Cuerpo Médico Escolar, el Cuerpo de inspectores nacionales, etc. Entre los discursos que potenciaron y legitimaron a la disciplina en cuestión se destacó el médico.

Los distintos niveles del naciente sistema educativo argentino incluyeron la cuestión de la educación de los cuerpos en movimiento como un asunto a tener en cuenta. Los colegios nacionales introdujeron formalmente la enseñanza de los “ejercicios gimnásticos” a partir del plan de estudios secundarios del Ministro Albarracín en 1873. El dispositivo curricular de las Escuelas Normales de Maestros/as y Profesores/as incorporó a los “ejercicios físicos” y a la “gimnasia” como una materia obligatoria a partir del plan de estudios de 1876. Por último, el nivel elemental de enseñanza, a través de la ley 1420 sancionada en 1884, introdujo a la “gimnástica” y a los “ejercicios físicos” dentro del “minimum de instrucción obligatoria” para las escuelas primarias de la capital, los territorios y las colonias nacionales.

Los tres niveles del sistema escolar (primario, secundario y normal o superior), en el período fundacional, incorporaron cuestiones vinculadas con la “cultura física”. Sin embargo, en la práctica hubo una serie de dificultades para concretar las formales intenciones de las políticas educativas argentinas. Problemas edilicios, falta de recursos materiales, insuficiente bibliografía sobre el tema, escaso apoyo de algunos funcionarios de alto rango, poca predisposición en varios directores de escuelas y colegios, cierta desidia en el cumplimiento de las leyes y reglamentaciones y, muy especialmente, falta de personal preparado para el dictado de la materia, entre otras razones, produjeron un escenario ambiguo y muy heterogéneo. Siguiendo las memorias educativas y los informes de los inspectores encontramos escuelas y colegios de ciudades y pueblos de provincias con presencia más o menos concreta de clases de gimnasia y/o ejercicios físicos así como descripciones cargadas de reproches por la ausencia de la ejercitación física en los escolares y sus consecuencias negativas para la higiene física y moral de los estudiantes y de la nación.

Este escenario de finales de siglo XIX comenzó a cambiar, a estabilizarse y a consolidarse, entre otras razones, a partir de la creación del primer curso temporario de Ejercicios Físicos y a la paulatina expansión del sistema educativo nacional. El higienismo reinante marcó los rumbos pedagógicos (Adriana Puiggrós, 1990, 1996; María Herminia Di Liscia, 2004). El curso temporario de 1901 dirigido por el doctor Enrique Romero Brest fue el punto de partida para fabricar un

nuevo oficio: el del “educador físico” y para afianzar a la disciplina escolar en la grilla curricular de los diferentes niveles del sistema educativo. Los cursos temporarios se repitieron varios años hasta que cambiaron a curso normal de educación física en 1906. Este nuevo status se modificó y en 1909 alcanzó la categoría de Escuela Normal de Educación Física. A partir de 1912 la Escuela se convirtió en Instituto Nacional Superior de Educación Física (INEF). El mismo se consolidó durante los años '20 y '30 alcanzando al final de esa década un número de egresados/as cercano a los dos mil profesores/as en educación física, la mayoría mujeres. Más allá de ciertas tensiones y disputas, la propuesta “romerista” se convirtió en dominante y hegemónica en el escenario escolar durante las primeras tres o cuatro décadas del siglo XX, instalando un discurso “verdadero” sobre la educación física de los niños y de las niñas. En las tensiones por definir sentidos y significados pedagógicos y políticos vinculados con la “cultura física” del período, el grupo “romerista” (egresados/as y docentes del INEF, funcionarios educativos pro “romeristas”, pedagogos de Estado afines al médico correntino, etc.) fue un actor central y su propuesta contribuyó a construir una cierta forma de entender a la feminidad durante una clase de educación física escolar o de gimnasia.

El INEF y su discurso sobre la feminidad

Uno de los dispositivos centrales que puso en circulación significados específicos sobre la diferencia sexual, la feminidad, el deseo y cierta estética “femenil” fue la matriz instruccional (plan de estudio, programas de materias y contenidos) del INEF.

Durante las primeras décadas del siglo XX, los planes de formación del INEF fueron centralmente definidos y redefinidos por Enrique Romero Brest y su grupo docente en cinco ocasiones: plan de 1901, plan de 1906, plan de 1912, plan de 1915 y plan de 1925. En estos sucesivos planes hubo una serie de continuidades. Entre ellas las vinculadas con la influencia higienista y fisiologista, muy especialmente francesa, a la hora de definir los saberes y prácticas necesarios para formar a todo/a buen “educador físico”. El análisis anatómico de los movimientos, los conocimientos antropométricos y los principios de la fisiología del ejercicio sentaron las bases epistémicas para la formación de un “buen” profesor/a en educación física en las primeras décadas del siglo XX y establecieron los límites y las posibilidades de una clase de educación física femenina.

De alguna manera, la anatomía, la fisiología del ejercicio y la antropometría permitieron reagrupar una sucesión de posibilidades corporales dispersas y difusas, referirlas a un mismo asunto o problema, ordenarlas y someterlas al poder omnímodo de la biopolítica. El principio de coherencia y racionalidad de un ejercicio físico, de un movimiento corporal, de un desplazamiento, de una *performance* física o de un gesto fue una deliberada fabricación. La metodización de la gimnasia, los juegos y los deportes fue sujeta por esas formas especializadas del discurso médico, generando un conjunto de efectos, entre ellos la construcción de un tipo deseable de feminidad.

La coherencia de un ejercicio físico estuvo conformada por una operación que en su propia constitución ocultó las relaciones de poder-saber que sometieron y sujetaron a los cuerpos femeninos. El recato en un movimiento físico, la gracia en un desplazamiento, el decoro en un gesto físico, la moderación en un salto en alto o en una carrera de 50 metros fueron el efecto de tales operaciones. Posiblemente el efecto más material, más físico y más corporal del ejercicio del poder biomédico. Las reglas que impusieron y, al mismo tiempo, excluyeron posibilidades corporales, estuvieron, en gran parte, definidas por estas formas especializadas provenientes del discurso médico.

En la segunda década del siglo XX, a partir del plan de estudios de 1915 -el cual incorporó un año más de formación-, el INEF se consolidó como la única agencia estatal de formación autorizada y su matriz instruccional creció y se diversificó, especialmente, en el área del discurso médico. A “Anatomía humana aplicada a la educación física”, “Fisiología del ejercicio físico” y “Mecanismo del movimiento” se le sumaron “Primeros auxilios”, “Trabajos de laboratorio” y “Anatomía artística”. También las materias prácticas como “Gimnasia teórica”, con una importante carga horaria, quedaron atadas al registro anátomo-fisiológico.

Todas estas materias estuvieron atravesadas por una lógica generizada que privilegió el per-

feccionamiento de ciertos músculos y órganos, la educación de determinadas partes del cuerpo de niñas y mujeres, el reconocimiento de cierta estética corporal femenina, una particular lógica de deseo y el desarrollo de algunas funciones corporales por sobre otras. Por ejemplo, la anatomía descriptiva -y la aplicada a la educación física- describió el sistema muscular y esquelético de las niñas aceptando una serie de convenciones "científicas": huesos más frágiles, músculos con una constitución más débil, articulaciones con una menor capacidad de resistencia, ligamentos más endebles, palancas óseas menos sólidas, mecánicas de movimiento menos complejas, inferioridad en relación con el peso y la talla del varón, etc., etc., etc.

La "natural" debilidad de sus músculos, huesos, tendones, órganos y funciones fue el axioma que auto-legitimó la diferenciación de actividades, la enseñanza de contenidos, fines, espacios y métodos. Al no objetarse dicho axioma, la aplicación de métodos, fines, contenidos y actividades validó la diferencia como sinónimo de jerarquía y desigualdad:

El ejercicio no es menos necesario a las muchachas que a los muchachos. Pero hay demasiadas diferencias entre ambos sexos, desde el punto de vista de la forma, de la estructura general del cuerpo y sobre todo del de ciertas funciones especiales, para que sea posible aplicarles los mismos métodos (Fernando Lagrange 1894, p.144).

Lo concreto fue que en los planes y programas del INEF estos registros anatómicos y fisiológicos tradujeron y validaron las diferencias "físicas" y orgánicas en desigualdades morales, sociales e, inclusive, políticas¹. Las niñas y mujeres no sólo eran más débiles y frágiles sino inferiores. Sin embargo, la educación física escolar dirigida a las niñas no se desatendió. Más bien todo lo contrario. Y esto se debió a cuatro razones fundamentales. La "cultura física" fue una de las prácticas que mejor aseguró la construcción de un cierto tipo de feminidad (recato, decoro y elegancia en los movimientos), el fortalecimiento de la belleza suave y moderada del "sexo débil", la persecución de la maternidad como uno de los objetivos centrales y el afianzamiento de la lógica de deseo hétero-normativa como la única posible, convirtiéndose la mujer y su silueta en un objeto de deseo a partir de un compulsivo y opresivo imaginario masculino. Todas estas cuestiones aseguraron la entrada de las niñas y mujeres a una modernidad "tradicional" y, también, periférica.

Estos objetivos aseguraron la lucha contra cualquier "desvío" vinculado con su sagrada misión, con su "natural" belleza o con supuestos deseos "indecentes". Para ello se priorizó cierta anatomía, algunos grupos musculares y determinadas zonas y regiones corporales. La pelvis y el abdomen fueron el foco de atención del cuerpo de las niñas. Los órganos genitales femeninos fueron objeto de regulación y control. Por fuera de estos músculos y órganos asociados simbólicamente a una "buena y sana" maternidad una red de asociaciones marcó el límite y los posibles peligros generados a partir de ejercitaciones femeninas "inapropiadas": pérdida de frescura y gracia, deformación del cuerpo, afeamiento del tronco superior, tonificación excesiva de los brazos y conversión de la mujer en una figura monstruosa: "machona" o copia ridícula del varón.

Articulándose con estos conceptos y recortes "corporales" apareció la materia Fisiología general y humana -y la fisiología del ejercicio-. Corpus central en la formación de la disciplina y en la consolidación del oficio de "educador físico". A la supuesta debilidad anatómica (esquelética, muscular o articular) se le sumó la supuesta fragilidad fisiológica. Todos los procesos y funciones del cuerpo femenino eran potencialmente más débiles: su sistema nervioso, su sistema circulatorio y su sistema respiratorio. La teoría fisiológica de la fatiga -refrendada por Angelo Mosso- fue la trampa "científica" perfecta. Sus axiomas avalaron su exclusión en el acceso a un enorme universo de prácticas y ejercitaciones físicas. Sus principios garantizaron

¹. A pesar que del INEF, en las primeras cuatro décadas del siglo XX, más del 80% fueron egresadas mujeres, los cargos de dirección del mismo, la elaboración de los planes y programas de estudio del INEF, la elaboración de planes y programas para escuelas y colegios; así como los cargos de inspección en el campo de la Educación Física escolar estuvieron casi exclusivamente en manos de los varones. Inclusive, en las numerosas comisiones y proyectos de ley para organizar la Educación Física en el país -muchas de ellas bajo la influencia del INEF-, la participación femenina fue casi inexistente. Por último, comparativamente con el profesor varón, su remuneración fue menor. Ver en: (Ángela Aisenstein y Pablo Scharagrodsky 2006, pp. 159-197).

la proscripción de los ejercicios de resistencia y en general todos los fatigantes, la prohibición de esfuerzos musculares intensos y violentos, los cuidados frente a los ejercicios de fuerza, y la aplicación a rajatabla de una menor intensidad en la ejercitación física. En nombre de la inferioridad física y funcional de las niñas se prescribieron menores dimensiones espaciales para la práctica de juegos y ejercicios físicos dirigidos a las niñas, así como menores tamaños y pesos de los materiales a utilizar durante una clase de ejercicios físicos.

Por último, la antropometría completó la grilla de saberes médicos altamente generizados. Su situación fue visible en los planes del INEF a través de asignaturas como “Mediciones antropométricas escolares”, “Biometría escolar”, “Pedagogía de la educación física” o “Fisiología general aplicada”. A partir de un conjunto de mediciones sobre ciertas partes del cuerpo, sustentadas en ciertos estándares pre-fijados, se infirieron “científicamente” menores posibilidades corporales y físicas para las niñas.

Las medidas previamente establecidas y estandarizadas sobre la talla, el peso, el perímetro torácico, el índice vital, el grado de fuerza muscular, la resistencia a la fatiga o el nivel de potencia física, naturalizaron las diferencias sexuales como sinónimo de desigualdad e inferioridad. Una batería de pruebas para medir estados y capacidades vitales partieron de clasificaciones saturadas de generización. Las pruebas de salto, de carrera de velocidad, de medición de la fuerza, o el uso de cierto material potenciaron las “supuestas” fragilidades físicas y funcionales femeninas señaladas por las otras formas especializadas provenientes del registro médico.

Matices, re-acomodamientos y resistencias frente el discurso jerarquizador

La década de los '20 marcó algunos re-acomodamientos y pequeños quiebres vinculados con el discurso y la práctica generizante en el campo de la “cultura física” escolar y extra-escolar. Si bien, el discurso médico-pedagógico del INEF reafirmó muchos de los principios teóricos provenientes de la anatomía, la fisiología del ejercicio y la antropometría entremezclados con cuestiones de orden moral y de buenas costumbres burguesas; algunas formas de problematizar la ‘cultura física’ femenina erosionaron parte del discurso jerarquizante, oposicional, excluyente y binario de las primeras dos décadas del siglo XX. Romero Brest, a principios de los años '20, lo señaló -un tanto azorado- de la siguiente manera:

Algo se agita en el ambiente social y escolar que indica claramente una nueva orientación en los fines y en los medios de la cultura física”. “Las mujeres de la clase media prestan un concurso personal apreciable a la actividad muscular en sus formas más masculinas y atléticas, aun a las más reñidas con la feminidad”. “El pueblo entero despierta así de su apatía secular incorporando a sus actividades la cultura física, como una consecuencia de la prédica escolar y de la evolución sentimental de la sociedad actual.”²

Durante los años '20 el consumo de la actividad física aumentó considerablemente en las grandes urbes. Ello se debió, entre otras razones, a ciertas mejoras en las condiciones materiales de vida de algunos sectores sociales urbanos, a cierta movilidad social ascendente, a la expansión modernista en las grandes ciudades con el consiguiente cambio de ciertos hábitos y comportamientos, al significativo desarrollo de los clubes deportivos (especialmente los de fútbol) (Julio Frydenberg 2011), al relativo avance de ciertos feminismos (Asunción Lavrin 1998) y al crecimiento del sistema educativo argentino (Adriana Puiggrós 1996). En este contexto, los sectores populares se incorporaron paulatinamente a las prácticas físicas hasta ese momento poco menos que vedadas, los clubes deportivos difundieron el mensaje de la ‘vida sana’ y captaron a ciertas franjas de la población masculina de zonas urbanas y los sectores medios en crecimiento tuvieron mejores posibilidades y mayor variedad de opciones a la hora de experimentar la “cultura física” y mejores opciones de acceso y consumo a ciertos productos relacionados con la práctica gímnic y deportiva. Este contexto generó pequeños cambios en la forma de pensar la ‘cultura física’ femenina. Los medios de comunicación aportaron a

². (Romero Brest, “Nuevas orientaciones de la educación física”. En Revista de la Educación Física, Año 2 (2 época), N° 8, Bs. As., 1922: 416- 417).

esta “cruzada” en pos de un supuesto “estilo de vida” sano y ordenado en el que la “mujer moderna” adquirió nuevos significados.

Estos cambios, acompañados de nuevas densidades semánticas referidas a la femineidad, abrieron algunas posibilidades en cuanto a la experimentación y a la vivencia corporal en las mujeres, especialmente las urbanas, letradas, de clase media y heterosexuales. A partir de los años '20 y durante la década del '30 muchas de las mujeres egresadas del INEF, a pesar de estar atadas al mandato maternal y al ideal femenino hegemónico de la época, reivindicaron mejoras en la formación de las niñas, presionando para incorporar a la Educación Física como asignatura escolar dirigida tanto a los niños como, muy especialmente, a las niñas. Algunas de estas mujeres (educadoras físicas) encontraron una oportunidad histórica de hablar sobre los beneficios higiénicos y orgánicos de sus cuerpos y el de sus alumnos/as, a pesar de que en ningún momento sus discursos y prácticas hayan sido “realmente” emancipatorios o igualadores.

A pesar de estas críticas y observaciones al propio pasado institucional del INEF, y de los cambios mencionados, el Instituto mantuvo a través del dispositivo curricular, de los programas, de los planes, de los contenidos, de los espacios, de las finalidades de los cursos, de las regulaciones sobre la vestimenta, de la separación de actividades físicas, etc. la formación de un ideal ficcional femenino atravesado por ciertas cualidades morales como el recato, la obediencia, la suavidad y la elegancia en la ejecución de los ejercicios físicos, definió un ideal estético femenino de belleza para el afuera, insistió en la maternidad como uno de los fines básicos de cualquier sistema de ejercitación física y consolidó la lógica de deseo hetero-normativa.

Fue en este escenario ambivalente y, en cierto sentido contradictorio, en que se movió el proyecto “romerista” del INEF ya que abrió puertas a prácticas físicas hasta ese momento negadas a la mayoría de las niñas pero, a la vez, su campo de acción estuvo atravesado por un discurso generizado el cual controló y sancionó los “desvíos” físicos y morales indeseados. Más allá de ciertas tensiones y fugas de sentidos -más intensas y recurrentes en los años '20 y '30-, el discurso sobre la “cultura física” femenina mantuvo, con ciertos matices, el “núcleo duro” generizado avalando la femineidad moderna pero, al mismo tiempo, sujeta por intensos rasgos tradicionales, la estética enérgica pero suave y grácil del “sexo bello” y la maternidad fuerte pero dependiente de la mirada médica. ¿Qué impacto o influencia tuvo este tipo de discurso dominante más allá de la capital argentina, específicamente en el territorio rionegrino? ¿Qué tipo de mediaciones se produjeron? ¿Cuáles fueron los agentes y actores que más denodadamente centraron su mirada sobre estas particulares prácticas? Responder a estos interrogantes es objetivo del siguiente apartado.

Una nación mirando al sur

Un Estado ansioso por hacerse dueño, esperó la finalización de la campaña militar a la Patagonia (1879-1885) para ejercer su dominio en los territorios del sur. Las tierras fueron anexadas a la nación bajo la figura de Territorios Nacionales, lo que implicó su dependencia directa del poder central y, en el ámbito educativo, iguales planes y mecanismos de control a los de la Capital Federal del país.

Un colectivo heterogéneo, en el que predominaron inmigrantes, en su mayoría de la Europa central y pobladores de sustrato chileno, comenzaron a formar incipientes núcleos urbanos, mientras que la mayoría de los indígenas sobrevivientes y los chilenos de bajos recursos encontraron refugio en los parajes rurales no ya como propietarios, sino como habitantes fiscales y/o sectores subalternos de los nuevos dueños de la tierra.

Si en toda la Argentina la implementación de un mandato civilizador que encontró en la escuela uno de sus principales agentes estuvo plagada de inconvenientes, ni qué decir del inhóspito territorio de Río Negro: la casi inexistente infraestructura de servicios, la falta de docentes diplomados, lo exiguo del presupuesto, la dificultad en las comunicaciones hicieron que, entre fines de siglo XIX y hasta el inicio de la década de 1930, maestros y escuelas fueron un bien escaso.

Un conjunto de dificultades en la puesta en acto de los discursos sobre la cultura física emergieron como invariantes hasta fines de las décadas del '20, y pusieron distancia entre los discursos y las prácticas. Presentaremos a continuación algunos de los nudos críticos que, en algunos

casos, tensionaron el discurso hegemónico y, en otros, reforzaron el mandato civilizador.

Mujeres situadas: el espacio geográfico como variable social

Pensar a las mujeres en relación a la cultura física en el ocaso del siglo XIX y primeras décadas del XX, obliga a referenciarlas en relación al espacio social del que formaron parte. Iniciada la década de 1930, el 65% de la población del territorio rionegrino vivía en zonas rurales, mientras el 35% restante lo hacía en núcleos urbanos, en su mayoría de apenas unos cientos de habitantes. Las grandes distancias existentes entre el lugar de residencia y la escuela, la dificultad de las comunicaciones -que obligaba al uso del caballo como medio de transporte- y la economía de subsistencia de las unidades rurales que exigía mano de obra familiar -sin discriminación por sexo- hizo que la asistencia y permanencia de niños y niñas en la escuela fuera muy superior en los núcleos urbanos que en la zona mesetaria. Mientras que, por ejemplo, el 17% de los niños eran analfabetos a los siete años en pueblos y ciudades, el porcentaje ascendía al 70% en el espacio rural. La contundencia de estos datos nos obliga a afirmar que la oferta educativa de un conjunto normado de prácticas corporales imbuidas de prescripciones morales, tuvieron una mayor impronta en las ciudades -concebidas como mojones de civilización por el Estado nacional-, que en las zonas rurales.

Por otro lado, debemos llamar la atención sobre la contemporaneidad de tiempos diferentes en el proceso de implementación de la acción educadora. Mientras que docentes de Educación Física egresados del INEF irrumpían en escena en la zona metropolitana hacia finales de la década de 1910; recién por entonces comenzaban en el Territorio a proliferar escuelas y docentes sin formación específica en Educación Física, ya que prevaleció la escuela de personal único. En 1931 existían en Río Negro 109 escuelas y un total de 355 directivos y docentes, lo que da un promedio de un poco más de tres docentes por establecimiento educativo. En el caso de Bariloche, por ejemplo, iniciada la década de 1920, dos de las tres escuelas públicas en funcionamiento tenían personal único y hasta el inicio de la década de 1940, no se tiene registro de profesores o profesoras diplomadas en Educación Física en territorio rionegrino.

Si bien la ley de Educación que regía en Capital Federal también debía aplicarse en los Territorios, se hicieron tres modificaciones importantes a la luz de los datos que emergían de las visitas de los Inspectores. La primera modificación data de 1905 y redujo la cantidad de materias escolares con el fin de aprovechar al máximo los tres años promedio que alumnas y alumnos permanecían en las instituciones escolares de los Territorios Nacionales. Educación Física e Higiene fueron dos de las asignaturas eliminadas. Para la primera se fijaron a los recreos como lugar de realización y se recomendó realizar en esos espacios ejercicios militares -para los varones- y juegos; la segunda debía ser incluida a lo largo de la jornada escolar, sin tener un lugar específico. La reforma de 1911 las vuelve a incluir pero las propone como una única disciplina. Como contenidos de Educación Física sólo se mencionan "ejercicios gimnásticos" mientras se detallan los relacionados a la Higiene: correctos hábitos higiénicos, estructura general del cuerpo con "omisión de detalles"³, efectos del alcohol y narcóticos y principios de primeros auxilios. Recién en la reforma de 1926, se especificaron contenidos vinculados a las prácticas corporales diferenciados por grados de escolaridad. Se adoptaba el método argentino de Educación Física⁴ y se establecían como contenidos movimientos, juegos, ejercicios respiratorios y, muy especialmente, principios morales vinculados a transmisión de rígidas pautas de disciplina, orden y jerarquía, en la idea de que la disciplina física llevaría a la disciplina psíquica. A pesar de estas disposiciones, hasta 1933 el presupuesto destinado a la educación de los

³. Programa vigente a partir del 11 de abril de 1911. Consejo Nacional de Educación *Cincuentenario de la ley 1420: memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1938, p. 111. El texto contiene las reformas de 1905, 1911 y 1926.

⁴. El primero que habla de método o sistema argentino de educación física es el médico y pedagogo Enrique Romero Brest. La explicación y caracterización del mismo está desarrollada en su libro (Enrique Romero Brest 1911).

Territorios Nacionales no contemplaba el cargo de profesor/a de Educación Física, siendo los únicos profesores especiales reconocidos los de manualidades y canto. Si bien la construcción de pautas identitarias de nacionalidad argentina y la mejora en las condiciones de salud de la niñez fueron prioritarias en la agencia estatal, recién hacia 1929 se constituyó en el espacio regional un Consejo Médico Escolar que vendría a responder de forma concreta a las demandas territorianas de *“adoctrinar a la población en general (...) atender al rigor de la pobreza (...) aconsejar higiénicamente a los niños para elevar su condición biológica e intelectual...”*⁵.

A pesar de que había consenso acerca de la importancia de la actividad física en las comunidades territorianas⁶, la Educación Física como disciplina escolar en el inicio de la educación sistemática, sólo se hizo presente en el discurso educacional higienista que acompañaba la acción de los inspectores. Sin embargo, la inexistencia de profesores de educación física diplomados, la falta de gimnasios y de horas específicas de Educación Física, no implicó que el discurso acerca de estéticas, femineidades, cuerpos sexuados y prácticas corporales no hiciera mella en el sur argentino. En términos de Ángela Aisenstein (Ángela Aisenstein y Pablo Scharagrodsky 2006, pp. 19-45), la preocupación y la acción por y en la Educación Física no se concentraron en una asignatura, sino que constituyeron un eje transversal en el día a día escolar. Las agencias estatales, en connivencia con la prensa regional y nacional, abonaron un deber ser femenino en relación al cuerpo y su movimiento que caló hondo en las subjetividades territorianas de las primeras décadas del siglo XX. Veamos a continuación de qué forma.

Cultura física femenina, entre el estereotipo y la resistencia

El mandato civilizador emprendido por las agencias estatales impuso un ideal de argentino y argentina comprometido con los valores de la nacionalidad. Este discurso sexuado determinó para las mujeres un rol de subordinación con relación al varón y priorizó su formación como futuras madres y esposas.

El espacio regional fue poblándose, como mencionáramos, de inmigrantes. Si bien es cierto que los diversos grupos étnicos se relacionaron entre sí, en general estas relaciones tuvieron más que ver con el hecho de compartir prácticas sociales cotidianas en un espacio común que con una integración, y en muchas ocasiones los vínculos establecidos fueron jerárquicos y organizados por relaciones de poder; tal es el caso de las mujeres inmigrantes propietarias y de un estatus social elevado que emplearon a otras mujeres como sirvientas, lavanderas, cuidadoras o nodrizas, sin evidenciar ninguna solidaridad de género. Las provenientes de las urbes europeas, con el uso de camisas almidonadas, puntillas y zapatos de charol se negaban a dejar de lado sus pautas identitarias de origen, a pesar de las condiciones climáticas y aún de la ausencia de núcleos urbanos. Como contrapartida de esta situación, las nativas callaron y guardaron pautas culturales y corporales para la intimidad hogareña y el encuentro femenino. A ambos grupos les cupo, sin embargo, la responsabilidad de, amén del viento y el frío casi constante, procurar a sus hijas guardapolvos, medias y zapatos, inmaculadamente blancos.

Las prescripciones provenientes de los funcionarios del Estado estuvieron imbuidas de los principios del darwinismo social y el evolucionismo spenceriano. Bajo su clave interpretativa, niñas y mujeres indígenas y chilenas pobres estaban condicionadas por su herencia racial y su adscripción al espacio rural. Refiriéndose a las escuelas rurales rionegrinas, el inspector del Consejo Nacional de Educación, Raúl Díaz, sostenía en 1910 que los niños y niñas que asistían a las mismas y sus familias, pertenecían a un estadio inferior de evolución en comparación con el alumnado de las escuelas urbanas. Según su opinión el espíritu refractario a la educación

(...) proviene principalmente de la ignorancia y del hábito arraigado, (...) la población chilena é

⁵ Semanario *Río Negro*, 1º de Agosto de 1929, “Servicio Médico Escolar”.

⁶ Una encuesta a médicos y “notables” del territorio rionegrino organizada por el Consejo Nacional de Educación registra una amplia adhesión a la inclusión de la Educación Física en la escuela, a la vez que denuncia la falta de espacios físicos cubiertos para las prácticas corporales. Semanario *Río Negro*, Gral. Roca, 5 de Agosto de 1926.

indígena en su casi totalidad, es indiferente a la escuela y a todo lo que implica el progreso. (...) Los vecinos venidos, ligados al país de sus respectivos nacimientos por la sangre, intereses, comercio y tradición de barbarie y atraso, no aman la tierra argentina que les brinda libertad y pan ni quieren su escuela. Son estos inmigrantes sudamericanos mil veces más refractarios a la civilización y al espíritu argentino que los más atrasados inmigrantes europeos. (Raúl Díaz 1911, p. 94)

Frente al análisis de la realidad social construido por la dirigencia desde un fuerte prejuicio étnico, la escuela se erigió como el medio idóneo para transformar esa idiosincrasia de barbarie, desidia y abandono. Se iba a la escuela para aprender saberes y prácticas que acercaran al camino de la civilización. Los que asistieron a la escuela encarnaron un disciplinamiento corporal que incluyó un conjunto de prácticas inusuales para la población rural, entre ellas, estarse quieto, respetar horarios, separarse por sexo, vestirse con recato, aprender “buenos modales”, separar rigidamente espacios de trabajo y momentos de juego, higienizar el cuerpo, adquirir hábitos de pudor y moral cristiana ⁷. El castigo al incumplimiento de las normas también recayó sobre el cuerpo. Encontramos decenas de denuncias de padres que acusan a maestras y maestros de dejar sin comer a sus hijos o hijas, o en penitencia durante horas, en general de pie e inmóviles en algún rincón de los precarios establecimientos educativos.⁸

Las escuelas de la región cumplieron una función clasificadora con respecto a qué era un cuerpo sano y apto, diferenciando hombres de mujeres y a su vez; reduciendo lo individual y social a un solo organismo para el desarrollo del país, dado que las condiciones de vida paupérrimas impedían el desarrollo saludable de los niños y niñas, futuros soldados, trabajadores y madres. Vecinos y vecinas, en contundente mayoría, reforzaron los mandatos de las agencias del Estado y conformaron sociedades cooperadoras para proveer de alimentación, vestimenta, educación y recreación a los sectores indigentes.

La consolidación del discurso médico signó las acciones de las instituciones educativas, aunque debió convivir al menos hasta fines de la década de 1920, con prácticas de sanación transmitidas de generación a generación por machis camaruqueras, visualizadas por entonces como “curanderas”. Poseedoras de un amplio saber acerca de plantas curativas y remedios caseros que mezclaban hierbas con creencias, actuaron muchas veces en forma paralela al único médico que por veinte años hubo en la región y otras tantas en forma solitaria, ante la ausencia de profesionales diplomados. Por ejemplo, María Elsa Cárdenas, pobladora de la zona rural de Villa La Angostura, recordaba las visitas periódicas del médico en la década de 1920:

*El me enseñó mucho (...) yo me recuerdo de los remedios de la higienización que él me enseñó, yo me recuerdo todo, me enseñó como había que tener las cositas de los nenes bien higienizadas. Ante, la gente era muy distraída pobrecita. Acá, los pocos que habían, mucha mosca, nadie limpiaba alrededor de las casas, gente que es criolla como cualquiera, pero la limpieza vale mucho, ser limpio por más humilde que uno sea.*⁹

Las relaciones sexuales fueron un tabú y la explicación de los nacimientos un misterio para niñas y jóvenes ¹⁰. La escasez de mujeres en relación a la cantidad de varones, hizo que, hasta 1920, la edad promedio de casamiento fuera los catorce años para las niñas, el promedio de hijos entre seis y siete y la viudez temprana casi un destino manifiesto.

La mencionada falta de mujeres, en especial entre fines del siglo XIX y comienzo del siglo XX, generó en los varones rionegrinos un doble discurso que evidencia los pliegues y puntos de fuga de una moral cristiana que se erigió como hegemónica. Según el relato de un vecino, hacia 1910:

⁷. Una fuente ilustrativa al respecto la construye el archivo fotográfico del Archivo Visual del Museo de la Patagonia, en el que se advierte, por ejemplo, que en un lapso de diez años, las mujeres de pueblos originarios cambiaron su forma de montar. Mientras que hacia 1880 lo hacían a horcajadas del caballo, a principios de siglo comienzan a montar con las dos piernas a un lado del animal. Véase Archivo Visual Patagónico, Apartado Mujeres. Bariloche.

⁸. Archivo Histórico Regional Bariloche. Apartado Escuelas. 002. Denuncias.

⁹. Colección Historias de Vida: *María Elsa Cárdenas y José Elgueta*, Archivos del Sur Subcomisión de la Biblioteca Popular Osvaldo Bayer, publicación N° 3, Villa La Angostura, Neuquén, Septiembre 2005

¹⁰. Era práctica común que los partos se produjeran en las casas y que los niños mayores fueran a visitar algún pariente mientras se producía el alumbramiento, para encontrarse a su regreso con un nuevo integrante de la familia.

En San Carlos de Bariloche las mujeres son escasas; como en toda la Patagonia (...) Los matrimonios entre blancos y nativas no serán vistos con buenos ojos, ni así sean santificados por la iglesia. Pero no todos se conforman con el trueque que hacen los casamenteros chilenos, ni con los largos trámites para conseguirse una gringa por correspondencia... además, casándose con una india... se puede prescindir de la sirvienta y a veces hasta de un peoncito... en cambio a los indios les resulta imposible conseguir mujer blanca. Es que son escasas, no alcanzan para los cristianos (...).

Como hay pocas mujeres blancas en los poblados, indias y jóvenes serán las domésticas de las familias acomodadas, y a veces las hembras del patrón o del hijo mozo... Existen mercaderes filántropos que, provenientes de Chile, a veces traen mujeres dispuestas a quedarse. Las cambian por una yegua, un poncho de Castilla o por dos quillangos. La cotización es mayor cuando la hembra es joven y de familia. (Carlos Porcel de Peralta 1958, p. 40).

El cuerpo femenino se valoró en función de la blanquitud de la piel y la incorporación en el moverse, decir y hacer de pautas de civilización. El ideal de belleza provino de las imágenes transmitidas por directivos, docentes, libros de texto y prensa regional y nacional.

En el año 1913, en la reunión de gobernadores territoriales, el representante de Tierra del Fuego solicitó planchadoras, costureras, cocineras, parteras, niñas y jóvenes para colocarlas en casas de familia y también, de las "otras", con el fin de aumentar la cantidad de nacimientos en Ushuaia. Para el gobernador fueguino, el sexo femenino "bueno o malo es un elemento social necesario"¹¹. Otro hecho ilustrativo del accionar estadual y de sus funcionarios fue el pedido del ministro del interior, en junio de 1913, a los jueces de menores de la Capital. Les solicitó enviaran a la Patagonia pupilas huérfanas que por su conducta sean inconvenientes a la metrópoli con la intención de poblar el sur y con la convicción de que un cambio de ambiente regeneraría las costumbres de las asiladas, "muchas de ellas arraigadas en la depravación y el vicio". Paradigmático resulta que la prensa territoriana¹² condenara la moralidad de esta medida, no porque vulneraba los derechos de las huérfanas, sino por el impacto que este tipo de migración podía tener en las familias de inmigrantes decentes que comenzaban a poblar el suelo patagónico.

Consideraciones finales

La transformación de normativas y disposiciones del campo educativo en actos vitales estuvo plagada de dificultades tanto en la Capital Federal como en los territorios patagónicos, aunque acentuadas en estos últimos, atentas a las distancias reales y simbólicas entre la realidad territoriana y la gesta nacional. En este contexto, analizar discursos y prácticas en relación a la cultura física desde una perspectiva de género, obliga a situar a las mujeres en un contexto espacial y temporal, así como considerarlas como un colectivo heterogéneo signado por la adscripción social, etaria, étnica y territorial.

Si bien el mandato acerca de la feminidad, los buenos movimientos y los valores asignados a la tarea de "ser mujer" no llegaron al Territorio de Río Negro en forma inmediata a la finalización de la ocupación violenta del espacio sureño de la mano de una currícula de educación física escolar, hacia fines del siglo XIX y a lo largo de las dos primeras décadas del siglo XX, la tríada escuela, salud y cultura física se constituyó en un pilar del avance de la "civilización y la argentinidad" frente al estigma del origen, las taras de la raza y los prejuicios que para el cuerpo y la mente significaba para niños y niñas, vivir, mayoritariamente, en condiciones de ruralidad. La normativa era clara al respecto, el sentido de educar era "preparar a las generaciones para la vida positiva, no para la erudición como fin, pues solo es un medio: al varón para el trabajo, principalmente independiente y la buena ciudadanía, a la mujer para una vida activa, hacendosa como esposa y madre (...)"¹³

Los contenidos que ocupaban y preocupaban a los profesionales de la Educación Física en la Capital Federal no fueron transmitidos por expertos ni en horas específicas de la asignatura hasta iniciada la década del 30 en el territorio rionegrino y cuando lo hicieron, adoptaron el

11. Citado por Haurie, V. Mujeres en Tierra de Hombres, Buenos Aires, Sudamericana, 1998, p. 10.

12. Período Nueva Era. Carmen de Patagones. 5 de junio de 1913. El encomillado pertenece al artículo citado.

método argentino de Educación Física imbuido de prescripciones morales. Sin embargo, las pautas de una cultura física generizada estuvieron presentes en la cotidianeidad escolar, en el discurso de la prensa y en las opiniones y acciones de instituciones y funcionarios estatales. Por ende, a pesar de la escasez de maestros y maestras diplomadas, de escuelas y de equipamiento, el discurso civilizador fue exitoso en el largo plazo e incluyó en sus premisas una manera particular de ser varón y ser mujer que determinó trayectorias vitales diferenciadas con epicentro en los núcleos urbanos, pero que también caló hondo en las poblaciones rurales del territorio rionegrino.

Recato, gracia, decoro, moderación, habilidad para las labores, debilidad y fragilidad constituyeron la desiderata moral de las trayectorias femeninas a la vez que ser una buena esposa y madre se constituían en su misión. Sin embargo, la férrea lucha contra el "desvío" se matizó en el sur argentino: la escasa cantidad de mujeres en el espacio regional obligó a tolerar algunas conductas alejadas de preceptos morales y religiosos, a fin de propiciar el arraigo del varón a un territorio hostil.

Tan lejos...de la Capital Federal donde se diseñaron las ingenierías de la educación común de los Territorios Nacionales. Tan cerca...en relación a la circulación de ideas y proyectos políticos, a las revistas especializadas en educación que marcaron caminos, a funcionarios que transmitieron contenidos a la vez que condenaron hábitos y pautas morales, a la prensa que reprodujo el discurso hegemónico, a instituciones y civiles que reforzaron el mandato civilizador. Más allá de las diferencias, niñas y mujeres compartieron un escenario de desigualdad y subordinación en el seno de una sociedad que a más "civilizada", más desigual jerárquicamente y más patriarcal.

Fuentes de consulta y bibliografía

Colección Historias de Vida (2005), María Elsa Cárdenas y José Elgueta. Archivos del Sur Subcomisión de la Biblioteca Popular Osvaldo Bayer, publicación N° 3, Villa La Angostura, Neuquén, Septiembre.

Consejo Nacional de Educación (1938), Cincuentenario de la ley 1420: memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación..

Díaz, R. (1911). La educación en los territorios y colonias federales: veinte años de inspector : 1890-1910. Buenos Aires, Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco.

Periódico Nueva Era. Viedma Carmen de Patagones. 1908 -1930.

Periódico Río Negro. General Roca, Río Negro. 1912 -1930

Aisenstein, A. & Scharagrodsky, P. (org.) (2006), Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950. Buenos Aires, Prometeo.

Di Liscia, M., & Salto, G. (edits.) (2002), Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940). Edit UNLPAM, La Pampa, pp. 37-64.

Frydenberg, J. (2011), Historia social del fútbol. Buenos Aires, Siglo XXI.

Haurie, V. (1998), Mujeres en Tierra de Hombres, Buenos Aires, Sudamericana..

Lagrange, F. (1894), La Higiene del ejercicio en los niños y en los jóvenes. Madrid, Librería de José Jorro. (Traducción Ricardo Rubio)

Lavrin, A. (1998), Women, Feminism & Social Change in Argentina, Chile and Uruguay, 1890-1940. Nebraska, University of Nebraska, Lincoln and London.

Porcel de Peralta, R. (1958), Biografía del Nahuel Huapi. Buenos Aires, Calfu-Lafquen, 1958.

Puiggrós, A., (1990), Sujetos, disciplina y curriculum. (1885-1916). Buenos Aires, Galerna.

Puiggrós, A. (1996), Qué pasó en la educación argentina. Buenos Aires, Kapelusz.

Romero Brest, E. (1911), Pedagogía de la Educación Física. Buenos Aires, Cabaut y Cía.

Sánchez, N. (2007), La higiene y los higienistas en la Argentina (1880-1943). Buenos Aires, Sociedad Científica Argentina.

¹³. Consejo Nacional de Educación *Cincuentenario de la ley 1420: memoria....*op. Cit, p. 120.

Datos de los/las autores/as:

- Pablo Scharagrodsky es docente e investigador de la Universidad Nacional de Quilmes y la Universidad Nacional de La Plata. Email: pas@unq.edu.ar
- Laura M. Méndez es docente e investigadora de la Universidad Nacional del Comahue. ISHIR-CEHIR-CONICET-Nodo Comahue. lauramendezbari@arnet.com.ar.